



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA**

**FERNANDA PEREIRA SANTOS**

**QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA**

**Salvador**

**2017**

**FERNANDA PEREIRA SANTOS**

**QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Alessandra Fialho da Costa

Salvador

2017

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S237 Santos, Fernanda Pereira

Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família/ Fernanda Pereira Santos. — Salvador, 2017.

212 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Alessandra Fialho da Costa

1. Atendimento Educacional Especializado 2. Instituto Federal de Educação 3. Deficiência visual 4. Inclusão 5. Educação 6. Família

TERMO DE APROVAÇÃO

**Fernanda Pereira Santos**

**“QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A  
INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA.”**

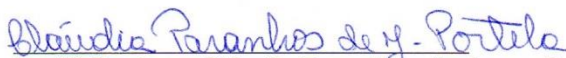
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em  
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 15 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:



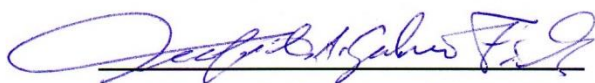
Prof.<sup>a</sup> Doutora Livia Alessandra Fialho da Costa  
Orientador(a) - (UCSal)



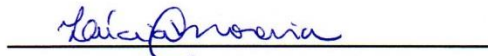
Prof.<sup>a</sup> Doutora Cláudia Paranhos de Jesus Portela – UNEB



Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita da Cruz Amorim - UEFS



Prof. Doutor Teófilo Alves Galvão Filho - UFRB



Prof.<sup>a</sup> Doutora Lúcia Vaz de Campos Moreira – UCSAL

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a minha amada mãe, que abdicou de muitas coisas para sempre me proporcionar as melhores oportunidades. Com muito empenho, amor e dedicação sempre esteve ao meu lado, sendo meu porto seguro e uma mãe maravilhosa e exemplar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelas inúmeras bênçãos e vitórias ao longo da minha vida, por Ele ter sido fiel e amável a todo o momento e por ser tão grandioso em Suas decisões.

À minha amada mãe, Nildete, que sempre me acolheu e se orgulhou das minhas decisões acadêmicas, apoiando-me nos momentos difíceis e dando sábios conselhos para jamais desistir dos meus sonhos e ideais. O exemplo de amor, dedicação e valorização dos estudos tem me permitido, ao longo da vida, ter coragem e determinação para vencer cada etapa, na busca pelo conhecimento.

Às amigas Jaqueline e Francineide, pelos momentos de carinho, amizade e cumplicidade, apoiando-me em situações trabalhistas, acadêmicas e pessoais.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Rosângela, Maiza, Amália, Plínio, Kelly e Adaildes, pelo apoio e pelas maravilhosas conversas, risadas e conselhos.

Aos amigos Roque, Rodrigo, Rosilândia, Hemeclécio, Wagner, Gilberto, Guilherme, Gabriel, Renata, Deborah e Alison, eternos RDR<sup>3</sup> Produções e Eventos.

À professora Maria Cristina Gomes, pela paciência e pelas orientações que me auxiliaram a conhecer melhor meu objeto de estudo e referencial teórico.

À professora Lívia Fialho, por ter aceitado a difícil missão de me orientar já no final da jornada.

À Ana Carla Almeida pela presteza em atender minhas solicitações na secretaria do Programa de Pós graduação

Aos colegas de trabalho Márcio Bastos e Joabson, por me auxiliarem em situações de cunho profissional que poderiam ter atrapalhado o andamento da pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo investimento em minha formação acadêmica e profissional.

A todos os participantes da pesquisa, pela confiança e por me disponibilizarem seu tempo.

SANTOS, Fernanda Pereira. QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA. 212f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo analisar a qualidade do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de estudo de campo nos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), localizados no Estado da Bahia. Consideraram-se a percepção dos estudantes público-alvo da Educação Especial, suas famílias, os coordenadores dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e outros profissionais que atuavam com esses alunos. A coleta de dados do estudo envolveu a realização de entrevistas com 8 (oito) estudantes com deficiência visual, a mãe de um desses alunos e 6 (seis) profissionais. Também foram realizados estudos dos documentos institucionais que são disponibilizados e observação participante dos locais pesquisados. Na pesquisa de campo e análise dos dados, foram observadas três dimensões: 1) a estrutura de recursos físicos e humanos; 2) processo de implementação e execução do AEE e; 3) os resultados nos âmbitos de permanência e desempenho dos alunos assistidos. Observou-se que tanto há pontos positivos como falhas na oferta do serviço de AEE, sendo que a ausência de profissionais qualificados é um dos principais problemas na inclusão escolar desses estudantes. Concluiu-se que a permanência dos alunos na instituição está associada ao tipo de acompanhamento familiar – apesar da pouca participação das famílias dentro do ambiente escolar – e à tentativa constante dos profissionais que atuam no NAPNE em possibilitar o êxito dos estudantes assistidos. Junto a isso, o fato de os IFs ofertarem educação profissional de nível médio e superior faz com que a existência de professores de AEE não seja suficiente para atender às demandas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Instituto Federal de Educação. Deficiência visual. Inclusão. Educação. Família.

SANTOS, Fernanda Pereira. QUALITY OF SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE: THE INSTITUTION, THE STUDENT AND THE FAMILY. 212f. Thesis (Doctorate) - Postgraduate in Family in Contemporary Society, Catholic University of Salvador, Salvador, 2017.

### **ABSTRACT**

The present research had the objective of evaluating the quality of the Specialized Educational Assistance service, conducting a field study in the two Federal Institutes of Education, Science and Technology located in the state of Bahia, considering the students' perception of special education, their families, coordinators of the NAPNE and other professionals who worked with these students. The methodology of the study involved interviews with 8 (eight) visually impaired students, the mother of one of these students and 6 (six) professionals. We also carried out studies of the institutional documents that are available and participant observation of the researched sites. In field research and data analysis, three dimensions were observed: 1) the structure of physical and human resources; 2) Specialized Educational Assistance implementation and implementation process; 3) the results in the areas of permanence and performance of the students assisted. It was observed that there are good points and faults in the service provision of Specialized Educational Assistance, and the absence of qualified professionals is one of the main problems in the school inclusion of these students. It was concluded that the permanence of the students in the institution is associated to the type of family accompaniment - despite the low participation of the families within the school environment - and to the constant attempt of the professionals who work in NAPNE to make possible the success of the assisted students. Alongside this, the fact that the IF offer medium and higher level professional education makes the existence of ESA teachers insufficient to meet the demands of the students.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. Federal Institute of Education. Visual impairment. Inclusion. Education. Family.



SANTOS, Fernanda Pereira. QUALITÉ DES SOINS ÉDUCATIFS SPÉCIALISÉS: L'INSTITUTION, L'ÉLÈVE ET SA FAMILLE. 212f. Thèse (Doctorat) - Diplômé en Famille dans la Société Contemporaine, Université Catholique de Salvador, Salvador, 2017.

## RESUME

La présente recherche avait pour objectif d'évaluer la qualité du service spécialisé Service éducatif (ESA), par l'étude sur le terrain dans les deux instituts fédéraux de l'éducation, des sciences et de la technologie (IF), situé dans l'état de Bahia. Ils ont considéré la perception des élèves du public d'éducation spéciale, leurs familles, les coordonnateurs des soins pour les personnes avec les centres des besoins spéciaux (NAPNE) et d'autres professionnels qui travaillent avec ces étudiants. La méthodologie de collecte de données de l'étude comprenait des entrevues avec huit (8) étudiants malvoyants, la mère de l'un de ces étudiants et six (6) professionnels. Nous avons également réalisé des études sur les documents institutionnels disponibles et l'observation participante des sites étudiés. Dans la recherche sur le terrain et l'analyse des données, trois dimensions ont été observées: 1) la structure des ressources physiques et humaines; 2) le processus de mise en œuvre et de mise en œuvre de l'ESA; 3) les résultats dans les domaines de la permanence et de la performance des élèves assistés. Il a été observé qu'il existe à la fois des points positifs et des échecs dans la fourniture du service ESA, et l'absence de professionnels qualifiés est l'un des principaux problèmes de l'inclusion scolaire de ces étudiants. Il a été conclu que la permanence des étudiants dans l'institution est associée au type de soutien familial - en dépit de la faible participation des familles dans le milieu scolaire - et la tentative constante de professionnels travaillant dans NAPNE pour permettre la réussite des élèves assistés. Parallèlement, le fait que les IF offrent une formation professionnelle de haut et moyen niveau rend l'existence des enseignants de l'ESA insuffisante pour répondre aux demandes des étudiants.

**Mots-clés:** Assistance éducative spécialisée. Institut fédéral de l'éducation. Déficience visuelle. Inclusion Éducation Famille

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b>	<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
<b>QUADRO 02</b>	<b>INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
<b>QUADRO 03</b>	<b>PROFISSIONAIS DO NAPNE .....</b>	<b>30</b>
<b>QUADRO 04</b>	<b>CONCEITOS PARA OS INDICADORES .....</b>	<b>104</b>
<b>QUADRO 05</b>	<b>REDEFINIÇÃO DO SERVQUAL .....</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 06</b>	<b>ITENS DA ESCALA HEDPERF .....</b>	<b>118</b>
<b>QUADRO 07</b>	<b>MATERIAIS DISPONÍVEIS NOS NAPNES .....</b>	<b>140</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> ITEM DO QUESTIONÁRIO DO CENSO.....	<b>45</b>
<b>FIGURA 02</b> DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE POR PELO MENOS UMA DEFICIÊNCIA E NÍVEL DE INSTRUÇÃO (%) .....	<b>46</b>
<b>FIGURA 03</b> SINALIZAÇÃO DE PORTAS E PASSAGENS .....	<b>136</b>

## SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
AVD	Atividade da Vida Diária
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho da Educação Básica
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação dos Impedimentos, Incapacidades e Deficiências
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FG	Função Gratificada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF ou IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPC	Projeto Político de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECNEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UCSal	Universidade Católica do Salvador

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1	CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	17
1.2	OBJETIVOS.....	21
1.3	ESTRUTURA DA TESE .....	22
<b>2</b>	<b>QUESTÕES DE MÉTODO E METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
2.1	OS LOCAIS E OS SUJEITOS.....	26
2.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	29
<b>3</b>	<b>DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>34</b>
3.1	MODELO BIOMÉDICO .....	35
3.2	MODELO SOCIAL .....	36
3.3	MODELO BIOPSISSOCIAL.....	39
3.4	O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	41
3.5	DEFICIÊNCIA VISUAL.....	43
3.6	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A SOCIEDADE .....	45
<b>4</b>	<b>A INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS .....</b>	<b>55</b>
4.1	A INCLUSÃO ESCOLAR.....	55
4.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	58
<b>5</b>	<b>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>64</b>
5.1	O AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	69
5.2	O SERVIÇO OFERTADO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO ..	72
5.3	AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	76
<b>6</b>	<b>FAMÍLIA: SUAS REPRESENTAÇÕES E PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
6.1	INSTITUIÇÃO PÚBLICO-PRIVADA .....	80
6.2	A FAMÍLIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	84
6.3	FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA .....	87
6.4	FAMÍLIA E AEE: CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS.....	92
<b>7</b>	<b>MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS .....</b>	<b>97</b>

7.1	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	100
7.2	TRÍADE ESTRUTURA-PROCESSO-RESULTADO .....	105
7.3	SERVQUAL .....	110
7.4	SERVPERF .....	114
7.5	HEDPERF.....	115
<b>8</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>120</b>
8.1	SEM AMBIENTE EXCLUSIVO .....	122
8.2	COM AMBIENTE EXCLUSIVO .....	134
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>179</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTES.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENAÇÃO .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE AEE.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIA .....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXO A – MODELO DE ITENS DO INSTRUMENTO SERVQUAL.....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As normativas existentes no Brasil determinam a forma como deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para pessoas com deficiência, nas instituições de ensino do País. O planejamento do AEE precisa considerar diversos parâmetros para conseguir o resultado de inclusão escolar dos estudantes atendidos, tais como o tipo de deficiência de cada indivíduo, suas necessidades e os objetivos educativos propostos.

Existem determinações que devem ser obedecidas pelas escolas, tais como a aceitação e efetivação da matrícula de pessoas com deficiência em turmas do ensino regular. Inexiste, contudo, uma padronização das ações que devem ser executadas para efetivar o processo de inclusão e realização do AEE. A título de exemplo, tem-se a forma como deve ocorrer a participação da família ou como os objetos (reglete, máquinas de escrever, computadores etc.) devem ser disponibilizados aos estudantes. É um serviço cuja realização varia de acordo com diversos fatores inerentes às pessoas com deficiência que serão atendidas<sup>1</sup> e à dinâmica empregada em cada estabelecimento educacional.

Considerando que as especificidades de cada deficiência e de cada pessoa com deficiência são itens primordiais para o planejamento das atividades no Atendimento Educacional Especializado – o que faz com que a oferta do AEE possa ocorrer de forma diferente dentro de uma mesma escola – para a realização desta pesquisa, escolheu-se trabalhar com o AEE ofertado a estudantes com deficiência visual em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados na Bahia. A justificativa da escolha desse público está associada à experiência profissional da pesquisadora e também pela necessidade de recursos específicos para promover a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão no ambiente escolar, que vão além da existência de uma acessibilidade arquitetônica, como a aquisição de materiais de alto custo (impressora Braille, *softwares* com

---

<sup>1</sup> É preciso considerar se os estudantes atendidos sabem utilizar os equipamentos que se encontram disponíveis (máquina de escrever em Braille, reglete, punção etc.), o tempo que o aluno dispõe para permanecer na instituição durante o contraturno, a forma que a pessoa lida com a própria deficiência, entre outros fatores.



sintetizadores de voz, máquina de escrever Braille), instalação de sinalização em Braille, contratação de transcritores de texto Braille, etc.

Junto a isso, a pesquisadora acredita, com base em sua atuação docente, que as barreiras educativas para estudantes com deficiência visual se iniciam com a inexistência de material didático específico (em Braille, ampliado ou digitalizado); falta de tecnologia assistiva nos estabelecimentos de ensino (computadores com sintetizador de voz, lupas eletrônicas, linhas Braille etc.); despreparo dos funcionários em lidar com situações em que a pessoa com deficiência precisa realizar atividades simples (como solicitar algo por escrito, saber de informações que estão disponíveis para todos os outros alunos ou simplesmente sinalizar que o chão de um corredor encontra-se molhado) e até os problemas relacionados ao desconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência (tempo adicional para realizar avaliações, por exemplo). Não se pode negar que “os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13). Assim, a não existência de uma instituição preparada para atender às necessidades de estudantes com deficiência visual dificulta ou impossibilita o acesso, a participação, a permanência e o êxito desses alunos.

A pesquisadora, desde o ano de 2010, atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), lecionando em turmas do Ensino Médio integrado (profissional + médio) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA) e cursos de nível superior. Durante esse período, trabalhou com estudantes com deficiência (auditiva, física e visual), percebendo a existência de muitas dificuldades na inserção desses estudantes.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), para realizar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, há Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esses núcleos são formados, montados e mantidos de acordo com a necessidade de cada instituição, sem o envio (por parte do Governo Federal) de conjuntos de materiais preestabelecidos para a execução do AEE. Os NAPNEs devem ser coordenados por servidores designados por portarias dos Diretores Gerais dos *campi* e têm a função de “articular localmente os diferentes setores da instituição, nas diversas atividades relativas à inclusão da

clientela atendida, tanto da própria instituição como da comunidade” (ROSA, 2011, p.75).

O fato de os Institutos ofertarem formação acadêmica e profissional de nível médio, bem como cursos de nível superior, faz com que seus alunos tenham idades distintas, que podem variar de 13 (treze) até mais de 50 (cinquenta) anos. Os estudantes matriculados em cursos de nível médio realizam, concomitantemente, o curso profissional e o Ensino Médio, o que lhes possibilita a escolha de dois caminhos após a conclusão: atuação laboral técnica ou acesso ao nível superior de ensino.

A existência de processos seletivos para o ingresso de estudantes é outro fator que diferencia os IFs, já que seus estudantes passaram em uma seleção e são considerados os melhores dentre aqueles que almejavam estudar na instituição. Também é importante salientar que alguns Institutos reservam, durante a seleção dos estudantes, vagas para alunos com deficiência<sup>2</sup>. Esse fato deveria ser determinante para que os IFs estivessem prontos para receber e acolher essas pessoas, algo que esta pesquisa revela não acontecer em todos os *campi*.

Ao se fazer uma análise sobre estudos, realizados em Institutos Federais de Educação, que envolveram o Atendimento Educacional Especializado, foram encontrados poucos trabalhos. O primeiro deles é um artigo (FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015) que relata pesquisa cujo propósito foi investigar as condições de um determinado IF, de forma comparativa às ofertadas na Universidade Federal Fluminense, situada na região Sudeste do País. Segundo os autores, a escolha dessas instituições teve o “objetivo de comparar o atendimento aos alunos com deficiência, oferecido em uma instituição com implantação recente e, conseqüentemente, com poucos anos de existência” (FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015, p.768), no caso o IF, “com o atendimento oferecido em uma instituição com vários anos de existência e com trabalho de destaque na Educação Especial e Inclusiva” (FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015, p.768). Os autores concluíram que, no Instituto Federal onde ocorreu a pesquisa, há a necessidade de “adequação de

---

<sup>2</sup> A obrigatoriedade de todos os IFs e universidades federais de reservarem vagas para pessoas com deficiência iniciou-se com a sanção da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Antes, era uma decisão discricionária de cada instituição.

forma contínua para atender ao público em foco, podendo inferir que este quadro de adequação possa estar sendo compartilhado por outros Institutos Federais” (FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015, p. 765).

Foram encontradas algumas dissertações sobre AEE que apresentavam objetivos diversos: analisar as ações desenvolvidas por um NAPNE em Pernambuco (COSTA, 2011); “analisar a proposta da educação profissional desenvolvida pelos Institutos Federais, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência” (SANTOS, 2011, p.20); e “verificar como ocorre o processo de inclusão desses alunos e avaliar como são incorporados pela Instituição os princípios de escola inclusiva, além de verificar quais os procedimentos exercidos para o atendimento especializado” (BORTOLINI, 2012, p.29).

Apenas duas teses de doutorado, uma de autoria de Vanderley Flor Da Rosa e outra de Mary Grace Pereira Andrioli, foram encontradas. A pesquisa realizada pelo primeiro autor teve o objetivo de “investigar a evolução histórica dos direitos sociais para pessoas com deficiência e a legislação pertinente, considerando as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a questão da democratização do acesso a educação, em uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede” (ROSA, 2011, p.26). A outra pesquisa objetivou-se em descrever e analisar as iniciativas de desenvolvimento de Tecnologia Assistiva “buscando compreender as características do processo de desenvolvimento dos recursos, o público para o qual são destinados, perfil das equipes envolvidas, as condições institucionais e de que forma tem sido pensado o compartilhamento dos conhecimentos relacionados” (ANDRIOLLI, 2017, p.9).

Foram encontrados apenas dois livros sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação. São eles:

- 1) Inclusão e Diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica – apresenta nove artigos que relatam a experiência “de como vem acontecendo as ações com vistas à inclusão de diversos acadêmicos nos institutos federais que compõem o Estado do Rio Grande do Sul” (BRANCHER; MEDEIROS, 2016, p.6);
- 2) Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção – descreve o processo de onze anos “de luta, em alguns casos, solitário, por um modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas e garantir-lhes sucesso estudantil e profissional” (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p.10).

Com base nesses achados, percebe-se que ainda é ínfimo o número de estudos referentes ao Atendimento Educacional Especializado oferecido em Institutos Federais. As causas disso podem ser a recente criação dos IFs (em 2008), a inexistência de pessoal qualificado nas instituições para a realização dos atendimentos (já que é recente a obrigatoriedade da oferta de vagas para estudantes com deficiência) ou a falta de incentivo na realização de pesquisas com essa temática (por se tratar de instituições voltadas para o desenvolvimento técnico e tecnológico).

Independentemente das motivações para o escasso número de estudos, espera-se que este trabalho auxilie na oferta do AEE dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais existentes no País. Assim, considerando que a acessibilidade é mais que adaptação de espaços físicos e que os serviços disponibilizados devem levar em conta as normas legais existentes, há uma real necessidade de verificar se o AEE ofertado propicia a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual e se há necessidade de modificações nas ações de inclusão que são realizadas.

Portanto, pensar a avaliação escolar e educacional envolve não apenas a análise das condições físicas, didático-pedagógicas ou cotidianas no interior das instituições escolares, mas também a avaliação das práticas e significados da parceria entre a família e a escola, bem como dos diversos atores sociais que dela participam. (DAZZANI; FARIA, 2009, p. 254)

É preciso verificar como os participantes da oferta do AEE (estudantes, servidores e família) atuam nesse processo de inclusão e se as condições educativas disponibilizadas propiciam um atendimento que satisfaça às necessidades dos alunos assistidos.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

A efetivação das ações de inclusão escolar requeridas pela Educação Especial é estabelecida através de legislação específica e isso tem desencadeado mudanças na forma de estruturar o ambiente escolar e nas ações pedagógicas que são desenvolvidas. Para seguir as normatizações estabelecidas e exercer seu papel

social, a escola precisa se pautar em atos cada vez mais democráticos, justos e igualitários e, para isso, deve estar pronta para acolher pessoas socialmente marginalizadas e que necessitam de um atendimento educacional específico, para que estas permaneçam e tenham êxito no ensino regular.

Nos últimos anos, a educação brasileira vem assistindo a uma crescente busca pela compreensão das especificidades que permeiam a Educação Especial, principalmente por parte de educadores. Essa necessidade está atrelada ao aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades na rede regular de ensino (BRASIL, 2007b) e aos diferentes processos que devem ser empregados para possibilitar a socialização e escolarização desses alunos.

Considerando, especificamente, os estudantes público-alvo da Educação Especial, existem normativas legais que visam garantir a promoção de condições de acesso, permanência, participação e êxito desses alunos. São processos que viabilizam atendimento especializado a esses indivíduos, de forma a facilitar a acessibilidade, permitir a inserção social, a autonomia e a transposição de barreiras.

A Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino e destinada às pessoas com necessidades educacionais especiais, originadas de deficiências, altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 1996). Trata-se de uma educação escolar que deve ser promovida nos diferentes níveis e modalidades de ensino – infantil, fundamental, médio e superior, presencial e a distância – sempre levando em conta as particularidades inerentes às necessidades de cada um dos alunos assistidos.

No que se refere à legislação existente sobre implementar a Educação Especial na rede regular de ensino, há uma perceptível preocupação com a especialização docente, no que tange à sua formação continuada e à forma como devem acontecer essas formações (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009b). Isso demonstra que a existência de professores que compreendam as especificidades da Educação Especial e saibam atuar com seu público-alvo é de fundamental importância para o sucesso do processo de inclusão.

Quando considera-se essa relevância dada à formação dos professores, verifica-se a existência de estudos específicos sobre como lecionar determinadas

disciplinas para estudantes com deficiência. Educação Física e Matemática são exemplos de componentes curriculares para os quais os docentes necessitam de metodologias diferenciadas, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos. Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) e Pereira (2012) realizaram seus estudos baseando-se na necessidade de compreender métodos que podem auxiliar os estudantes com deficiência visual a aprender os conteúdos dessas disciplinas, elaborando um material facilitador do processo inclusivo de pessoas com esse tipo de deficiência nas aulas.

A legislação brasileira estabelece que estudantes com deficiência têm direito de frequentar a escola regular. Esses estabelecimentos precisam efetivar as normativas existentes nos documentos oficiais, que ditam e/ou sugerem formas de ofertar o AEE, e colocar em prática as recomendações de estudiosos na área de Educação Especial, considerando as pesquisas que já foram realizadas.

Uma forma de verificar como o AEE acontece nas instituições escolares seria a realização de avaliações dos serviços ofertados, mas, até então, não há metodologias específicas para avaliar o Atendimento Educacional Especializado. O desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos é uma das metas do Plano Nacional de Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Objetiva-se seguir o exemplo de outros países, como Portugal, que possui indicadores-chaves que devem ser desenvolvidos pelas escolas (DGIDC, 2011).

Outro dado importante é referente às normas existentes para a realização do Atendimento Educacional Especializado. A maior parte dos dados se encontra em documentos oficiais, geralmente relacionados ao Ministério da Educação, sempre na tentativa de instruir sobre a oferta da Educação Especial em toda a rede de ensino (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007b; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2013). Alguns desses trazem a participação da família como relevante para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, apresentando esse fator como sendo um dos fundamentos do AEE. A existência de uma pessoa com deficiência na família é algo que afeta a forma como o indivíduo se relaciona com a sociedade e com outras instituições, inclusive a escola (GLAT, 1997; JUNIOR e MESSA, 2007; BECKER e D'ANTINO, 2009; SILVEIRA, SANTOS e SILVA, 2014).

A realização de um AEE que considere as particularidades familiares vivenciadas pelo estudante com deficiência permite que haja êxito no processo de escolarização. Saraiva e Wagner (2013) afirmam que “uma boa parceria entre família e escola [...] afeta positivamente os resultados acadêmicos” (p.740), mas, apesar disso, em sua pesquisa, as autoras verificaram a existência de fronteiras, entre a família e a escola, que fazem com que ambas não se compreendam, vivenciando um jogo de culpabilidade. A necessidade de entender que a escolarização e a socialização desses estudantes ultrapassam as fronteiras escolares é de fundamental importância para que os alunos obtenham êxito durante as etapas da formação acadêmica, ressaltando-se ser necessário que, nesse processo, a participação dos profissionais, dos estudantes e seus familiares aconteça em conjunto, permitindo a existência de um envolvimento.

A família e a escola podem se ajudar mutuamente, não devendo ser considerado nenhum dos dois como autossuficiente no gerenciamento e acompanhamento do processo de inclusão. A participação da família no processo educativo evita que se atribua à deficiência todos os problemas que venham a surgir com o sujeito ou demais membros. Assim, cabe aos profissionais auxiliarem a família na compreensão das dificuldades que poderão enfrentar. Concomitantemente, compete à família auxiliar a escola em aspectos relacionados à convivência íntima que podem afetar o rendimento e a participação do aluno. Considerando as dificuldades que foram e são enfrentadas por essas famílias e pelo estudante com deficiência, é fundamental que a escola, em conjunto com todos aqueles que fazem parte da vida do estudante, estabeleça diálogos, com o propósito de possibilitar uma inclusão que ultrapasse o ambiente escolar e que seja eficaz e eficiente.

Ao levar em conta que este estudo teve como objeto o Atendimento Educacional Especializado, com foco na forma como ele é ofertado a estudantes com deficiência visual em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando como base a importância da participação familiar nesse processo, esta pesquisa tinha a seguinte questão norteadora:

- Tendo em vista a percepção do aluno, da sua família, dos coordenadores e dos profissionais do NAPNE sobre os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, como está sendo desenvolvido o serviço de Atendimento

Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual tomando como referência o estabelecido na legislação e em documentos oficiais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

Para responder a essa pergunta, foram analisados os marcos normativos, considerados os estudos já realizados sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, além da tentativa de compreender a percepção dos alunos, da família e dos profissionais de NAPNEs sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

## 1.2 OBJETIVOS

Com foco na importância de se estudar os diferentes processos e desafios da inclusão, esta pesquisa perseguiu o objetivo de analisar o serviço de Atendimento Educacional Especializado em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando a percepção dos alunos, das famílias e dos profissionais sobre o atendimento a estudantes com deficiência visual. Os envolvidos no estudo foram convidados a pensar e avaliar a estrutura de recursos físicos e humanos, a forma como é implementado o atendimento e os resultados nos âmbitos de permanência e desenvolvimento dos alunos assistidos, tendo como referências a legislação e as políticas vigentes, os documentos oficiais e estudos existentes sobre os assuntos abordados.

Como suporte ao objetivo geral, buscamos, como objetivos específicos:

- Analisar a legislação, as políticas e os documentos oficiais, incluindo os regulamentos internos das instituições estudadas sobre os serviços a estudantes com deficiência visual;
- Verificar de que forma o Atendimento Educacional Especializado de estudante com deficiência visual está sendo ofertado nos Institutos Federais de Educação – seus pontos positivos, suas limitações e falhas;
- Explorar o nível de conhecimento dos coordenadores, profissionais, estudantes e familiares sobre o marco legal e políticas educacionais existentes para a oferta do AEE a pessoas com deficiência visual;
- Analisar a participação da família dos estudantes com deficiência visual no processo de inclusão escolar promovido nos Institutos Federais de



Educação e os meios utilizados pelos IFs para viabilizar/inviabilizar essa participação nos processos de inclusão.

### 1.3 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho apresenta 5 (cinco) capítulos teóricos que foram preparados para fundamentar o estudo, permitindo haver diálogo com os dados coletados. Eles foram elaborados separadamente, o que possibilita a cada uma das temáticas abordadas ser compreendida individualmente e para que a junção de todos permita o entendimento da relevância de se realizar esta pesquisa. Assim, o referencial teórico encontra-se dividido da seguinte forma:

- Deficiência e Pessoas com Deficiência – Nesta parte da pesquisa, tentou-se compreender como identificar pessoas com deficiência visual e quais pessoas se enquadram nos fatores educacionais que caracterizam a deficiência visual. Para isso, a pesquisadora considerou importante estudar os diferentes modelos, socialmente construídos e estabelecidos, para a definição de deficiência, visto que a identificação de pessoas com deficiência é uma necessidade dentro do processo de inclusão escolar;
- A Inclusão dos Excluídos – Considerando que a pesquisa envolve estudantes com deficiência visual, acreditou-se ser de grande importância saber como a Educação Especial é concebida no ideário da educação escolar no Brasil. Não foram enfatizadas questões históricas, mas sim o que vêm a ser a inclusão escolar e a Educação Especial na contemporaneidade;
- Atendimento Educacional Especializado – Neste, são apresentadas as características do AEE ofertado para estudantes com deficiência visual, especificando-se as diferenças da oferta existentes em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quando comparadas a outras instituições públicas de ensino. Este capítulo também aborda a importância da existência de uma avaliação para esse serviço, com o objetivo de aperfeiçoar o processo inclusivo dos estudantes com deficiência;
- Família: suas representações e participações no processo de escolarização – Neste capítulo, a autora apresenta a família como instituição que assume funções simultaneamente pública e privada e que, como tal, é fundamental

para o desenvolvimento social e escolar dos estudantes com deficiência. Também são apresentadas as relações existentes entre a escola e a família de estudantes com deficiência, considerando as contribuições que ambas as instituições têm no processo formativo do aluno;

- Métodos e Instrumentos de Avaliação de Serviços – Esta parte do estudo apresenta os objetivos e a importância de se realizar uma avaliação dos serviços educacionais, especificamente o AEE. Primeiramente, são abordados dois métodos para realizar a avaliação de serviços, incluindo o modelo de avaliação utilizado para a Educação Superior<sup>3</sup> e, em seguida, são apresentados instrumentos de avaliação da qualidade de serviços já testados e difundidos no meio científico. Neste capítulo, é possível verificar que os modelos existentes, se utilizados isoladamente, não podem aferir a qualidade do AEE.

Antes desses capítulos, são apresentadas Questões de Métodos e Metodologia (Capítulo 2) com o propósito de compreender os caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo e a consequente obtenção dos resultados. Ao final da tese, são apresentados os capítulos de análise dos dados e conclusão, cujas informações dizem respeito a todo o estudo teórico realizado pela pesquisadora em conjunto com as informações obtidas na pesquisa de campo.

Concluiu-se, com esse estudo, que não é possível fazer um AEE sem um ambiente exclusivo para esta finalidade, sendo necessários que haja coordenadores que queiram assumir a função e tenham conhecimento sobre a atribuição do NAPNE. Também se verificou que o AEE ofertado pelo NAPNE não segue alguns dos preceitos legais existentes, visto que estes não suprem as necessidades dos alunos atendidos (formação para o trabalho), assim o atendimento ofertado conta serviços que vão além das atribuições do núcleo e servidores.

Um dos principais resultados, na percepção da pesquisadora foi o fato de os estudantes com DV ingressam e permanecem nos IF por influência da família, sendo

---

<sup>3</sup> Escolheu-se esse modelo, visto que, pela legislação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se igualam, administrativamente, a universidades federais (BRASIL, 2008).

está determinante para que estes, apesar dos problemas de inclusão que enfrentam na instituição, prossigam nos estudos com vistas a concluir seus cursos.

## 2 QUESTÕES DE MÉTODO E METODOLOGIA

Para a efetivação desta pesquisa, inicialmente foi feito um amplo estudo bibliográfico que serviu para “saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões predominantes sobre o assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83). Nessa etapa, foi realizada uma análise documental da legislação e de políticas relacionadas à atenção especial para pessoas com deficiência, bem como da bibliografia referente aos assuntos pertinentes à pesquisa e resoluções, portarias e diversos documentos sobre a Educação Especial de cada um dos Institutos Federais pesquisados.

A análise dos documentos internos das instituições englobou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regulamento do NAPNE. O intuito foi compreender a forma como está normatizado o AEE nos locais pesquisados, a participação dos sujeitos nesse processo e a relação das ações efetivadas nos núcleos com o que está descrito nesses documentos, na legislação e nas políticas vigentes no País. Com isso, foi possível definir o referencial teórico, o perfil dos sujeitos, os instrumentos a serem utilizados, assim como a definição da metodologia que seria adotada, possibilitando a elaboração do projeto de pesquisa que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCSal pelo Parecer nº 1.530.436.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa se ancorou na metodologia qualitativa, no sentido de descrever a realidade do AEE na Rede Federal de Ensino. A escolha dessa abordagem teve relação com a busca pela compreensão das relações e atividades humanas, em que a fala sobre a vida cotidiana pode revelar “representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245). No mais, o tempo que a pesquisadora ficou nos locais e em contato com os participantes se enquadra na caracterização de pesquisa qualitativa, de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que “os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (BOGDAN; BILEN, 1994, p. 47).

Com caráter investigativo e exploratório, tendo em conta os procedimentos técnicos empregados, foi utilizado o método de estudo de campo, que se baseia no fato de a pesquisadora “ir ao local encontrar pessoas que serão seus pesquisados, experimentar recusas, dar explicações, impor-se a desconhecidos, chatear-se, às vezes, questionar-se, muitas vezes, sobre o porquê de estar ali” (BEAUD; WEBER, 2007, p.65). Trata-se de um método que visa aprofundar as questões propostas, sendo possível ressaltar a interação entre os participantes.

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p.53)

## 2.1 OS LOCAIS E OS SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), situados no Estado da Bahia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). A escolha dos *campi* onde o estudo foi desenvolvido ocorreu após contato com as instituições, considerando como fatores de inclusão a existência de, pelo menos, dois estudantes com deficiência visual regularmente matriculados e um núcleo de atendimento a esses estudantes estruturado. Assim, optou-se por realizar o estudo em dois *campi* de cada um dos IFs, totalizando quatro locais de pesquisa.

Os *campi* nos quais a pesquisa ocorreu, assim como todos os outros existentes no País,

têm como algumas de suas finalidades e características a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além da promoção da integração da Educação Básica à Educação Profissional. (SANTOS, 2012, p. 47)

Todos os locais ofertavam cursos de níveis médio e superior, com aulas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e, no processo de seleção, disponibilizavam reserva de vagas para estudantes com deficiência (cotas).

Considerando que cada um dos *campi* possuía apenas uma pessoa coordenando o NAPNE, e que houve locais em que apenas um estudante participou do estudo, a pesquisadora optou por não informar a cidade em que cada *campi* está situado, garantindo assim o anonimato dos entrevistados. Dessa forma, cada um dos *campi* foi identificado por uma letra escolhida aleatoriamente: *Campus A*, *Campus B*, *Campus C* e *Campus D*<sup>4</sup>.

A escolha dos sujeitos levou em consideração a efetivação do AEE ofertado nos Núcleos de Atendimento dos IFs, considerando-se que, para a realização do atendimento ao estudante com deficiência visual, é preciso que haja a participação dele e de outras pessoas que auxiliam no processo de sua inclusão, o que pode incluir a família desse aluno. Como a participação da família, conforme evidenciado na bibliografia estudada (Capítulo 6), pode auxiliar no desenvolvimento do estudante, decidiu-se que seriam três grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa, levando em conta algumas categorias de inclusão:

- Profissionais que trabalhassem diretamente com estudantes com deficiência visual – funcionários que atuavam, exclusiva ou preferencialmente, com alunos com deficiência visual e os coordenadores do NAPNE;
- Estudantes com Deficiência Visual – aqueles que já são ou foram atendidos pelo Núcleo, indicados pela coordenação. Esses estudantes deveriam estar matriculados na instituição há, pelo menos, 6 (seis) meses;
- Familiares dos Estudantes – membros da família dos estudantes que participaram da pesquisa e que foram indicados pelos alunos, deixando-os livres para estabelecerem quem eram os membros da sua família e quem poderia participar da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Em um dos *campi*, o NAPNE é chamado de CAPNE – Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – mas, para manter o sigilo, nesta pesquisa, será utilizada a nomenclatura NAPNE para todos os locais pesquisados.

Participaram do estudo 8 (oito) estudantes com deficiência visual, o familiar de um desses alunos e 6 (seis) profissionais que atuam na oferta do AEE aos alunos entrevistados. Os participantes da pesquisa pertenciam a diferentes *campi* das instituições que foram pesquisadas (Quadro 01).

**QUADRO 01 – Participantes da pesquisa**

<i>Campus A</i>	1 estudante
	1 profissional
<i>Campus B</i>	1 estudante
	1 profissional
<i>Campus C</i>	4 estudantes
	1 profissional
	1 familiar
<i>Campus D</i>	2 estudantes
	3 profissionais

Fonte: Pesquisa de campo.

Para manter o sigilo dos participantes, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), a identificação de cada um foi realizada através de um código composto por letra e número: a letra corresponde ao grupo a que cada um pertence (E – estudante; S – profissionais; e F – Família) e o número foi atribuído de forma aleatória. Como exemplo, tem-se o participante identificado como E3, que foi um dos estudantes, e o profissional S5, um dos profissionais entrevistados.

Os estudantes entrevistados tinham idades que variavam entre 18 e 58 anos (Quadro 02), faziam parte de diferentes cursos, sendo que dois estavam no Ensino Médio e os outros, em cursos de nível superior. Apenas um dos estudantes tem cegueira congênita, os outros entrevistados adquiriram a deficiência após o nascimento, sendo que o aluno E2 se tornou pessoa com deficiência visual ainda na infância, E5, na adolescência e E4 começou a sentir os sintomas da baixa visão há 4 anos, quadro que evoluiu para a cegueira e que está acontecendo também com E8.

**Quadro 02-** Informações sobre os participantes da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade<sup>5</sup></b>	<b>Deficiência Visual</b>	<b>Modalidade de Ensino</b>
E1	Masculino	36 anos	Cegueira	Superior
E2	Masculino	18 anos	Cegueira	Médio Integrado
E3	Masculino	54 anos	Cegueira	Superior
E4	Masculino	22 anos	Baixa Visão <sup>6</sup>	Superior
E5	Feminino	33 anos	Baixa Visão	Superior
E6	Masculino	38 anos	Baixa Visão	Médio Integrado
E7	Feminino	33 anos	Cegueira	Superior
E8	Masculino	58 anos	Baixa Visão	Superior

Fonte: Pesquisa de campo

Como mencionado anteriormente, participaram deste estudo 6 (seis) profissionais, todas do sexo feminino e atuando diretamente com os alunos com deficiência visual. A formação, a experiência que elas possuem na área de Educação Especial e o tempo em que atuam na rede Federal de Ensino podem ser verificados no Quadro 03<sup>7</sup>.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A existência de métodos e instrumentos para a avaliação de serviços, educacionais ou não, auxiliou na escolha da metodologia e métodos que seriam utilizados para a obtenção de dados. Optou-se por utilizar roteiros de entrevistas e de observação participante, durante a campo deste estudo. Como as atividades acadêmicas envolvem os profissionais que atuam no AEE e também o estudante

---

<sup>5</sup> As idades indicadas na tabela são referentes às informações fornecidas pelos estudantes na data em que as entrevistas foram realizadas.

<sup>6</sup> O estudante afirma ter Baixa Visão, mas, segundo ele, os médicos já o consideram cego.

<sup>7</sup> Os valores (tempos) indicados no quadro são referentes à data em que as entrevistas foram realizadas.



que é assistido e sua família (BRASIL, 1988), optou-se por fazer um roteiro de entrevista para cada grupo de participantes (Apêndices B a E).

**Quadro 03-** Profissionais do NAPNE

Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo (em anos)		
		Atividade no IF	Atividade na EE	Atividade no NAPNE
Letras / Linguagem e Redação	Mestrado na área de Educação e Tecnologias	3,5	18	1
Psicologia	Especialização em Neuropsicologia, Educação de Jovens e Adultos e em Educação Inclusiva	10	6	6
Não informado	Especialização em Educação Especial e em Libras	5	20	< 1
Não informado	Especialização em Educação Inclusiva	9	26	9
Pedagogia	Especialização na área de Deficiência Visual	4	28	4
Psicologia	Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Específicas - Mestrado em Educação	8	8	8

Fonte: Pesquisa de campo.

A elaboração dos roteiros de entrevistas considerou as dimensões do SINAES (2004), associadas aos aspectos da Educação Especial, o que resultou em 5 (cinco) blocos de perguntas:

1. Documentos institucionais;

2. A operacionalização do atendimento, planejamento e avaliação das ações realizadas;
3. A comunicação com a família e com os estudantes atendidos;
4. As políticas de aperfeiçoamento dos servidores e suas condições de trabalho;
5. Infraestrutura física.

Essa divisão também considerou as seis dimensões de acessibilidade definidas por Sasaki (2009): arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Além de facilitar o desenvolvimento das entrevistas, o fato de dividir os roteiros em blocos permitiu que perguntas sobre a mesma temática ficassem próximas, sendo possível obter respostas que se relacionassem, já que as questões seguiam uma sequência linear. Houve situações em que foi preciso mudar a ordem dos questionamentos ou inserir novos elementos para compreender a situação que estava sendo explanada pelo entrevistado.

A divisão realizada também possibilitou que as análises das informações coletadas fossem divididas em três indicadores<sup>8</sup> – estrutura, processo e resultado –, tendo como parâmetro a Tríade de Donabedian (2003), sendo que o item de um dos blocos de perguntas poderia fazer parte de um ou mais indicadores. Por exemplo, a pergunta “O espaço em que o NAPNE está localizado é um bom ambiente para você realizar suas funções?” pode apresentar respostas referentes a quaisquer das três dimensões.

A observação participante foi realizada tendo como referência um roteiro (Apêndice F) elaborado na tentativa de verificar, dentro do ambiente dos NAPNEs, questões sobre a infraestrutura física, tais como: acessibilidade até o local, higiene, iluminação e materiais para uso dos estudantes e profissionais. Os itens do roteiro complementavam as perguntas que seriam feitas aos participantes e possibilitaram que a pesquisadora, considerando o conhecimento que possui sobre a legislação da

---

<sup>8</sup> Assim como na Tríade de Donabedian (2003), os indicadores também serão chamados de dimensões de análise.

oferta do AEE, verificasse se os requisitos básicos estavam sendo viabilizados. O roteiro de observação também permitiu que a pesquisadora observasse as atividades que eram desenvolvidas no local e quem eram as pessoas que circulavam pelos núcleos, sendo possível compreender como a oferta do serviço de AEE realmente acontecia.

Como previa o estudo de campo, nessa pesquisa, os dados foram coletados através de entrevistas com os sujeitos e de observação participante. Primeiramente, foi realizada a observação, para a qual a pesquisadora despendeu parte do tempo nos NAPNEs, visando conhecer como os trabalhos são desenvolvidos, envolvendo-se com as pessoas que ali transitavam, estudavam ou trabalhavam, sempre realizando anotações de tudo o que se passava para posterior análise. A observação participante define-se

como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, e no seu cenário cultural, mas com finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2012, p.70)

Depois de finalizada essa etapa de coleta de dados, que deu origem a um caderno de campo com as anotações de tudo o que foi observado, a pesquisadora iniciou as entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista possuía roteiros com perguntas previamente elaboradas, mas permitia que a pesquisadora incluísse questionamentos sobre assuntos que foram registrados no caderno de campo ou que surgissem no decorrer na conversa, possibilitando que algumas das ações na efetivação do serviço de Atendimento Educacional Especializado fossem esclarecidas, o que tornou a investigação mais rica.

A realização das entrevistas de estudantes e profissionais, em conjunto com a observação destes no ambiente dos NAPNEs, possibilitou uma comparação das falas com as práticas dentro do processo de inclusão escolar, gerando uma análise que contém informações dos participantes e do olhar da pesquisadora, sempre considerando os documentos oficiais que tratam da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado.

Para a realização das análises, todas as entrevistas gravadas foram transcritas. Optou-se por não corrigir as falas dos participantes, mantendo a fidelidade daquilo expressado por cada um.

### 3 DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este Capítulo procura promover uma familiarização com características inerentes a um dos públicos-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência visual. Inicialmente, é feita uma explanação das diferentes conceituações de deficiência ao longo dos anos, também abordando a forma como a legislação brasileira considera esse conceito. Em seguida, buscou-se compreender características relacionadas com a deficiência visual, tanto no âmbito médico como no social, pois a compreensão de particularidades específicas da deficiência visual pode ajudar no entendimento de necessidades na oferta do AEE.

Estudos indicam que, na prática e na pesquisa, há uma imprecisão dos conceitos na área da deficiência (AMIRALIAN et al., 2000) e, apesar de o conceito estar em constante evolução (BRASIL, 2009), nesta pesquisa considera-se importante esclarecer as divergências existentes. Dessa forma, será possível evidenciar uma que se encaixe na proposta do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, sem descartar a necessidade de associar essa definição ao contexto de outras áreas de estudo, como a área de saúde.

Existem três modelos conceituais que abordam o processo saúde-doença de um indivíduo (PUTTINI; JUNIOR; OLIVEIRA, 2010), o que inclui a forma como se deve definir uma determinada deficiência: o modelo biomédico; o modelo social; e o biopsicossocial. Cada um possui particularidades históricas na sua construção e foi se modificando com o passar do tempo, observando-se que essas particularidades determinam suas fundamentações. O modelo biopsicossocial, atualmente adotado no Brasil, expressa a forma como a deficiência deve ser compreendida, a fim de possibilitar a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Considerando que o resgate histórico não faz parte da proposta deste estudo, apenas serão abordadas as características que fundamentam cada modelo, relacionando-as com a definição de pessoa com deficiência e inclusão escolar.

### 3.1 MODELO BIOMÉDICO

O modelo biomédico, também chamado de modelo médico, tem como ponto de partida os documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, no ano de 1980, publicou a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID<sup>9</sup> (AMIRALIAN et al., 2000). Trata-se de um cujo foco estava no indivíduo (MARCELINO, 2015) e onde havia a busca, por parte do médico, em identificar uma causa que “explicaria o fenômeno do adoecer” (PUTTINI; JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p.755). Nessa classificação, há uma escala que determina os níveis de limitações e dependência dos indivíduos, de forma que sejam utilizadas conjuntamente com a Classificação Internacional de Doenças (CID). Aqui, a deficiência é vista como consequência da lesão de um corpo e a pessoa necessita ser objeto de cuidados, sendo a deficiência encarada como um campo restrito aos saberes médicos. Nesse modelo, saúde está associada à ausência de doença, sendo que qualquer tipo de patologia ou comprometimento estava fora dos padrões de saúde considerados normais.

Para compreender a classificação adotada pela OMS no modelo biomédico, é preciso entender a diferenciação entre os termos deficiência, incapacidade e desvantagem:

1. Deficiência – deve-se referir a um adjetivo ou substantivo (exemplo: da visão, da audição). Neste modelo, “deficiência é qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (MARCELINO, 2015, p.7), caracterizando-se como uma doença;
2. Incapacidade – pode ser relatada pelo indivíduo sobre suas dificuldades, sempre se relacionando a um verbo no infinitivo (exemplo: de ver, de ouvir). Segundo Marcelino (2015), “é qualquer restrição ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidade para realizar uma atividade na forma ou dentro da faixa considerada normal para um ser humano” (p.8);
3. Desvantagem – está associada a uma incapacidade que impede ou limita o desempenho de papéis sociais para sobrevivência e independência no meio

---

<sup>9</sup> Tradução de “Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps” (ICIDH).

social e físico (exemplo: socialmente, o indivíduo com deficiência visual apresenta desvantagem na orientação espacial).

A CIDID especificava que “as definições devam ser elaboradas por quem possua qualificação e competência” (AMIRALIAN et al., 2000, p. 101), afirmando que era necessária a indicação de um médico, excluindo as pessoas com deficiência, seus familiares e outros profissionais. Junto a isso, infere que seja possível existirem pessoas com deficiência que não possuam incapacidades ou impedimentos. Um diabético é um exemplo de indivíduo que o modelo biomédico incluía no rol de pessoas com deficiência, pois possui uma alteração do sangue (substantivo) mesmo não apresentando incapacidades (desde que haja acompanhamento clínico). Este modelo evidencia que a deficiência é algo inerente à pessoa e que, apesar da realização de tratamento médico que possibilite uma vida sem restrições e exclua as desvantagens existentes, não haverá nenhum tipo de mudança no diagnóstico, condenando a pessoa a viver limitada por sua deficiência, sendo essa parte da sua identidade.

O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade tem por objectivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento. A assistência médica é considerada como a questão principal e, a nível político, a principal resposta é a modificação ou reforma da política de saúde. (OMS, 2004, p.21)

Entende-se que, no Brasil, a CIDID foi aceita parcialmente (AMIRALIAN et al., 2000) e isso se verifica, ainda hoje, em situações nas quais pessoas com deficiência necessitam, obrigatoriamente, comprovar suas limitações com atestados médicos para a realização de atividades da vida social, tais como concursos públicos, vestibulares, obtenção de isenção em taxas ou atendimento preferencial. Entretanto, fatores sociais e tratamentos que anulem as desvantagens, como serão mencionados nos próximos modelos, não são desconsiderados.

### 3.2 MODELO SOCIAL

O modelo social considera importante atentar para as “barreiras sociais que não estão, necessariamente, relacionadas à deficiência, mas a preconceitos,

estereótipos e discriminação” (AMIRALIAN et al., 2000, p. 101). De acordo com esse modelo, diferente do biomédico, uma pessoa HIV positivo, que não apresente sintomas da doença ou não sofra de desvantagens em seus relacionamentos sociais, não seria considerada pessoa com deficiência, bem como o diabético mencionado anteriormente.

Iniciado no Reino Unido, em 1960, o modelo social se baseia em descrever a deficiência de forma política, e não exclusivamente por meio de diagnósticos. Diferentemente da abordagem biomédica, a deficiência não é compreendida como um problema individual, ela era encarada como uma questão social, tirando do indivíduo a “responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p. 8).

A entrada em vigor das modificações na Constituição da Organização Mundial de Saúde, em 2006, definiu que “saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de condições ou enfermidades”<sup>10</sup> (OMS, 2006, p.1)

As dificuldades de uma pessoa com deficiência não devem ser compreendidas como algo pessoal (tragédia, má sorte, infortúnio), mas sim como uma discriminação social que acontece, permanentemente, contra pessoas com expressões corporais diversas (DINIZ, 2007). Assim, a deficiência é considerada como uma expressão social das desvantagens que pessoas com lesões sofrem. Essa definição vai de encontro à causalidade do modelo biomédico, no qual a deficiência surge a partir da lesão<sup>11</sup>.

O modelo social entende deficiência como pertencente à ordem da justiça social e das políticas de bem-estar, ela “decorre dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão [...] sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 11).

Entender a deficiência como produto de uma sociedade altamente excludente, e não mais como derivativa de providência divina ou falha

---

<sup>10</sup> Tradução nossa.

<sup>11</sup> A lesão “é vista como a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional. Portanto, refere-se às condições biofísicas do indivíduo, em clara alusão ao referencial médico” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).



biológica, abre uma fenda, cuja consecução desencadeia uma nova perspectiva de compreensão do próprio gênero humano e da sociedade em questão. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 474)

Com essa nova abordagem, a deficiência foi inserida no campo das humanidades, passou a ser um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 6). Assim, o modelo social leva em consideração, sobretudo, a vivência do indivíduo na sociedade, independentemente da lesão que este possui, sendo que a inexistência de dificuldades no exercício da cidadania torna o indivíduo uma pessoa sem deficiência.

O modelo social de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. De acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política. (OMS, 2004, pp. 21-22)

Foi a partir dos movimentos de luta pelo modelo social que se reconheceu a importância da utilização de expressões que identificassem a pessoa, sem que a deficiência fizesse parte da identidade. Com isso, o correto é o uso do termo ‘pessoa com deficiência’, sempre compreendendo que a deficiência não pertence ao indivíduo, e sim à sociedade. A modificação no uso do termo, excluindo a palavra ‘portador’, teve como objetivo seguir a proposta teórica do modelo social (DINIZ, 2007). Esse termo adotado demonstra que a deficiência é uma característica individual dentro da interação social, saindo da esfera que atribui apenas diagnósticos e evitando termos violentos repletos de eufemismos. É como se fosse um uniforme, a pessoa utiliza esse tipo de vestimenta em virtude de imposições sociais, caso a imposição cesse, não mais teremos um indivíduo ‘com’ uniforme. No caso da pessoa com deficiência, ela é ‘com’ deficiência, pois a sociedade imputa restrições à sua sociabilidade; quando a convivência social desse indivíduo for plena, a deficiência impetrada deixa de existir.

Apesar das lutas em prol do reconhecimento social, essa abordagem trouxe a possibilidade de que, quem desconhecem as potencialidades das pessoas com deficiência, as visse como alguém que não tem condições de conviver normalmente na sociedade em virtude das limitações sociais que passaram a ser evidenciadas, mesmo considerando que o problema não está na pessoa, e sim no âmbito social. Trata-se de uma interpretação errônea em que se permanece culpabilizando o indivíduo ou invés do ambiente não acessível.

Decorrem daí as representações sociais a respeito da pessoa com deficiência como incapaz para a vida em sociedade, desacreditadas socialmente, em desvantagem. Nessa perspectiva, tal pessoa deve viver segregada, impedida de desenvolver-se em razão da sua tragédia pessoal. (SILVA; MOREIRA, 2015, p. 45)

### 3.3 MODELO BIOPSIKOSSOCIAL

O modelo social se preocupou com a sociabilidade da pessoa com deficiência e seu debate trouxe resultados após 20 anos, em 2001, quando a OMS publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)<sup>12</sup>, que foi considerada um marco por levar em conta os debates realizados sobre deficiência (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). A CIF apresenta mudanças na definição de deficiência, considera o modelo social e sai da restrição unicamente biomédica, caracterizando o modelo biopsicossocial.

A OMS, com a CIF, começou a dar importância ao fato de que uma pessoa com deficiência possui lesões e também vive em uma sociedade que a segrega e discrimina. Trata-se de um diálogo entre os outros dois modelos, que permite resolver controvérsias e possibilita a “descrição dos impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais e da participação” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 6). No modelo biopsicossocial, há uma necessidade de diagnóstico médico referente à lesão (conforme o biomédico) e esse deve estar atrelado às dificuldades sociais que o indivíduo enfrenta (modelo social), além disso, também foram incluídas as deficiências intelectuais, considerando fatores psíquicos que afetam a sociabilidade dos indivíduos, a exemplo da Síndrome de Down (BRASIL, 2010b).

---

<sup>12</sup> Tradução de “International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF).

Este novo modelo passou a considerar a condição de saúde do indivíduo (em vez de apenas determinar se ele é saudável), o que pode se referir a doenças, distúrbios, lesões, além de incluir outras circunstâncias como gravidez, estresse e predisposição genética (MARCELINO, 2015). A CIF enfatiza a importância das interações entre diversos componentes para determinar uma condição de saúde específica, esses incluem funções e estruturas do corpo, atividade, participação, fatores ambientais e fatores pessoais:

**Funções do corpo** são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). **Estruturas do corpo** são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes. **Deficiências** são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda. **Atividade** é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. **Participação** é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. **Limitações da atividade** são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades. **Restrições na participação** são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real. **Factores ambientais** constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida. (OMS, 2004, p.13)

A definição de deficiência apresentada pela CIF se refere a um contexto de saúde, e não a um diagnóstico, sendo uma “visão geral” (OMS, 2004, p.13). Para fazer qualquer diagnóstico, segundo a CIF, é preciso considerar a importância de “descrever uma experiência de saúde, em seu todo” (OMS, 2004, p. 21) e, para isso, é necessário levar em conta todos os componentes. A CIF exemplifica casos em que cada um dos componentes se mostra importante no diagnóstico:

ter deficiências sem limitações de capacidade [...]; ter problemas de desempenho e limitações de capacidade sem deficiências evidentes (e.g. redução de desempenho nas atividades diárias associado a várias doenças); ter problemas de desempenho sem deficiências ou limitações de capacidade (e.g. indivíduo VIH positivo, ou um ex. doente curado de doença mental, que enfrenta estigmas ou discriminação nas relações interpessoais ou no trabalho); ter limitações de capacidade se não tiver assistência, e nenhum problema de desempenho no ambiente habitual (e.g. um indivíduo com limitações de mobilidade pode beneficiar, por parte da sociedade, de ajudas tecnológicas de assistência para se movimentar). (OMS, 2004, p. 21)

Assim, “a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde. Além disso, a descrição é sempre feita dentro do contexto dos factores ambientais e pessoais” (OMS, 2004, p. 12).

A CIF baseia-se numa integração dos dois modelos mencionados anteriormente: biomédico e social. “Para se obter a integração das várias perspectivas de funcionalidade, é utilizada uma abordagem "biopsicossocial". Desse modo, a CIF tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social.” (OMS, 2004, p.22)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) confirma que o Brasil é signatário da CIF ao afirmar que

a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015, Artigo 2º)

Esse modelo possibilita que diferentes profissionais participem do diagnóstico médico de pessoas com deficiência, sendo possível compreender melhor suas necessidades sociais que vão além da percepção médica. Isso também permite que escolas, após a observação dos profissionais ou de membros da família, levem em consideração a necessidade de ofertar Atendimento Especializado a estudantes que apresentavam impedimentos sociais (escolares), independentemente da comprovação mediante atestados médicos.

### 3.4 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Reafirmando a abordagem do modelo biopsicossocial, no Brasil, existem diversos amparos legais que trazem diferentes definições para deficiência. Percebe-se que neles há um consenso que respeita os direitos humanos, as liberdades fundamentais e a necessidade de confirmação médica sobre as possibilidades sociais da pessoa com deficiência. Algumas dessas normativas ratificam convenções internacionais que versam sobre o direito da pessoa com deficiência.

No ano de 2001, entrou em vigor no Brasil a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, sob a forma do Decreto Presidencial nº 3.956. Ela entende que uma pessoa com deficiência é aquela que possui “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais

atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001b).

Outro documento que versa sobre os direitos das pessoas com deficiência, tendo o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009), é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ele afirma que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, de longo prazo, os quais obstruem sua participação na sociedade de forma igualitária com as demais pessoas. O decreto também reconhece que a deficiência é o resultado da interação entre pessoas com deficiência com o ambiente que as impede de efetivar plenamente sua participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Essa definição está alinhada à adotada pelo modelo biopsicossocial e tem grande enlace com o tema abordado nessa pesquisa, visto que o ambiente educacional não acessível, em conjunto com atitudes dos estudantes com deficiência, de seus familiares, dos profissionais da educação e das barreiras de acessibilidade, pode atrapalhar ou até impedir a efetivação dos processos educativos de uma pessoa com deficiência.

Com o objetivo de estabelecer normas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, considerando o modelo biopsicossocial, no ano de 2015, passou a vigorar a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Segundo a mesma, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 2º).

O estabelecimento dessa nova legislação complementou e retificou documentos anteriores, que dividiam as pessoas com deficiência em cinco grupos: deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência múltipla (BRASIL, 2004). Com isso, foi possível considerar que, para identificar uma pessoa com deficiência, não se deve ater apenas à “mera

especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência” (BRASIL, 2009b, p. 9), pois cada indivíduo é único e necessita de auxílios específicos.

Assim, considerando o objetivo desta pesquisa, é de fundamental importância tecer mais informações sobre pessoas com deficiência visual.

### 3.5 DEFICIÊNCIA VISUAL

*As pessoas acham que cego é cego, é tudo igual. Mas não tem essa. Cada um é de um jeito. Eu sou cego, não vejo mais o Chaves na televisão, mas percebo luz e sombra, sei quando a janela está aberta ou fechada. Eu faço um monte de coisas. (MORAES; ARENT, 2011, P. 113-114)*

Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão (ou visão subnormal). Diz-se que uma pessoa possui deficiência visual apenas se, após avaliações médicas e mesmo com o uso de correção óptica (óculos ou lentes de contato), as dificuldades ou impossibilidades de visualizar objetos permaneçam. Assim, doenças como miopia, hipermetropia, astigmatismo e outros problemas, que podem ser corrigidos com o uso de lentes, não são consideradas deficiências (PEREIRA, 2011).

A primeira percepção sobre a deficiência visual de um indivíduo geralmente vem da sua convivência em sociedade (família, amigos, colegas de classe, professores etc.), fato que o faz, acompanhado com seus familiares, buscar profissionais médicos, geralmente oftalmologistas, para atestarem com precisão se a pessoa é cega, tem baixa visão ou outro problema oftalmológico. Para isso, os médicos se utilizam de testes que aferem o campo visual e a acuidade visual do indivíduo<sup>13</sup>.

A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais (DOMINGUES et al., 2010, p. 30).

---

<sup>13</sup> Acuidade visual “é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos” (DOMINGUES et al., 2010, p. 10), já o campo visual se refere à área de visualização ao se tentar observar um objeto fixo.

As causas da perda de visão em um indivíduo são diversas, podem estar associadas a fatores genéticos, como na Doença de Leber, doenças autoimunes, infecções, acidentes na região dos olhos ou da cabeça. Independentemente da forma como a deficiência surgiu, existem características que fazem parte da vivência social da pessoa com deficiência visual, não importando se a deficiência ocorreu ou não desde o nascimento.

Para fins desta pesquisa, a deficiência visual deve considerar a efetivação ou não da aprendizagem com o uso da visão. Considera-se necessária a adoção de uma abordagem educacional que analise o quanto um indivíduo consegue ou não utilizar a sua visão para aprender e o quanto o impedimento visual pode dificultar seus estudos. Com isso, é possível levar em conta as seguintes definições de Faye e Barraga (BRASIL, 2006):

- Pessoas com baixa visão são as que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” (BRASIL, 2006, p. 16-17). Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (lupas, lentes de aumento, cadernos com linhas aumentadas, monitores de alta resolução etc.). No caso de pessoas com baixa visão, na tentativa de melhorar seu campo visual, recomenda-se “o aumento de contraste e o controle da iluminação” (DOMINGUES et al., 2010, p. 9). Com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da pessoa com baixa visão, é preciso utilizar todo e qualquer resíduo visual existente tanto nas suas atividades cotidianas como no ambiente escolar (GIL, 2000).
- “Cegas são as pessoas que apresentam desde a ausência total de visão até a perda da percepção de luz. O processo de aprendizagem far-se-á por meio de comunicação escrita” (BRASIL, 2006, p. 17), auxiliado por outros instrumentos, como o Soroban (para cálculos matemáticos), computadores com leitores de tela, profissional leitor etc.

No ano 2010, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam no Brasil 190.755.799 pessoas, destas, 45.606.048 afirmaram ter algum tipo de deficiência, o que equivale a mais de 23,9% da população (BRASIL,

2012). Exatamente 506.377 se declararam cegas e 35.268.015, com baixa visão. Ao total, em 2010, existiam 35.774.392 pessoas com deficiência visual no País, o que corresponde a mais de 78,44% das pessoas com deficiência. A obtenção desses dados é feita através de um questionário, considerando o uso de lentes corretivas, ou seja, o entrevistado deve responder se possui dificuldade ou não, levando em consideração o uso de óculos ou lentes de contato (Figura 01).

**Figura 01** – Item do questionário do Censo

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS			
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)			
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE

Fonte: BRASIL, 2010c, p.4.

O censo do IBGE também revelou que a taxa de analfabetismo é maior entre as pessoas com deficiência, quando comparadas ao total da população do País. Junto a isso, se observou que muitas pessoas com deficiência, que deveriam estar matriculadas na educação básica, não frequentavam a escola, já que das 5.091.627 pessoas com deficiência que estavam em idade escolar (cinco a dezenove anos), apenas 4.304.544 estavam frequentando alguma instituição de ensino ou creche. Esse fato pode ser visto e expandido para outros níveis de ensino, conforme a Figura 02.

Esses dados estatísticos mostram que os estudantes com deficiência, em sua maioria, apresentam uma grande distorção idade-série ou estão fora da escola. As razões para isso são diversas, podendo estar relacionadas aos diferentes tipos de barreiras existentes até a ausência de uma educação básica com um ensino inclusivo de qualidade, que promova a garantia do acesso e da permanência do sujeito no ensino regular.

### 3.6 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A SOCIEDADE

Não obstante as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, é preciso considerar que sua interação com a sociedade, inclusive com a comunidade escolar, é fundamental para que haja trocas com outras pessoas e ações que irão possibilitar a sua inserção social. Os preconceitos na vida de pessoas com deficiência existem e estão associados à categorização desses indivíduos em

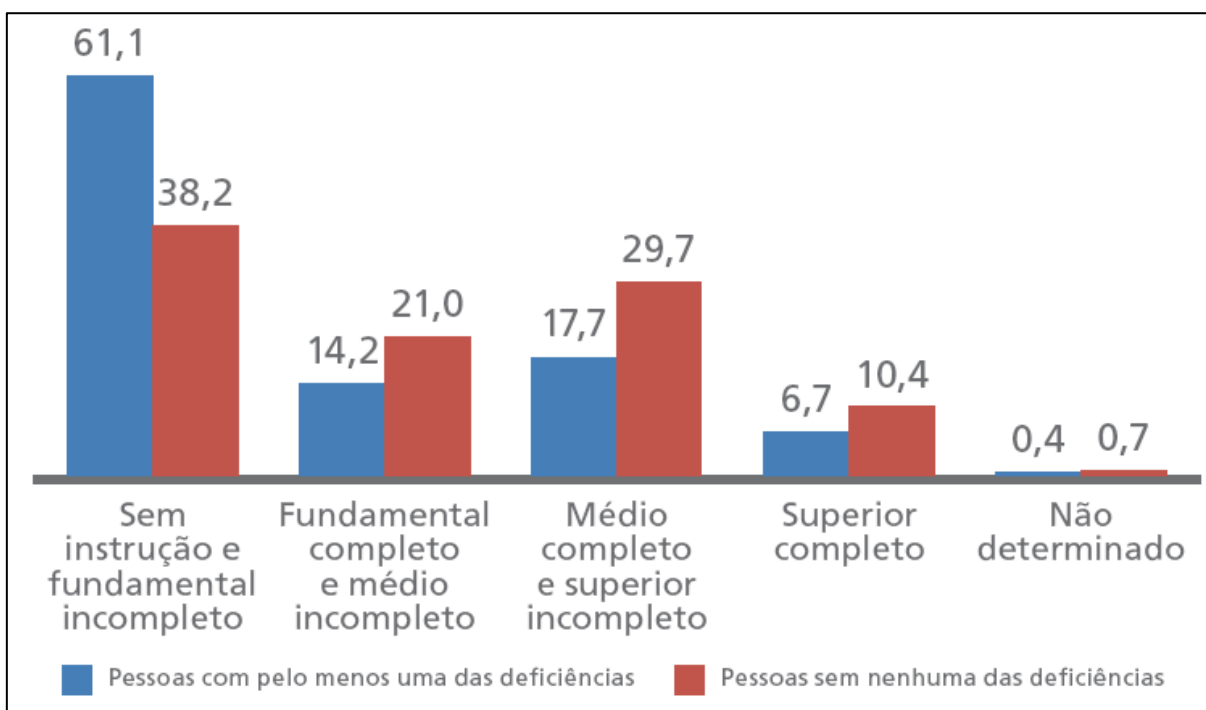


relação aos atributos que a sociedade julga que não possuem. São “costumes sociais dogmatizados” (SILVA, 2013, p. 51) que impossibilitam a percepção das possibilidades do exercício da cidadania por parte das pessoas com deficiência.

Em se tratando especificamente de pessoas com deficiência visual, nos deparamos socialmente com inúmeras situações que denotam as marcas do preconceito, centradas quase sempre na perspectiva da “falta”. São frequentes os casos em que o desenvolvimento da autonomia de uma pessoa cega causa perplexidade em alguns videntes, pois os ditos ‘normais’ julgam o cego incapaz das mínimas ações cotidianas.

O impacto do preconceito na vida da pessoa com deficiência visual acarreta inúmeros males, pois restringe a sua atuação social, impossibilitando o exercício em atividades profissionais que poderiam ser facilmente realizadas com mínimas adaptações funcionais. (SILVA, 2013, p. 50)

**Figura 02** – Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade por pelo menos uma deficiência e nível de instrução (%)



Fonte: BRASIL, 2012, p.17.

Esses males estão relacionados ao desconhecimento das potencialidades de atuação e socialização da pessoa com deficiência visual. A deficiência não causa transtornos ao indivíduo, e sim as pessoas que desconhecem e discriminam. Os impactos referentes aos preconceitos estão relacionados à descrença das reais

potencialidades e incertezas em relação à autonomia, sendo que se desconsidera o ambiente em que a pessoa com deficiência visual convive e quais estímulos ela recebeu para lidar com essas situações.

Não se deve esquecer que uma pessoa com deficiência é um ser humano e, como tal, tem desejos, anseios e gosta de fazer tudo o que qualquer pessoa sem deficiência aprecia: ir a festas, assistir à televisão, conversar com amigos, fazer compras, se divertir etc. (SANTOS; GALVÃO; ARAÚJO, 2009). Claro que não se devem negar as especificidades da pessoa com deficiência, pois cada indivíduo é único “e, apesar das generalizações, as adaptações vão ser diferentes” (SANTOS; GALVÃO; ARAÚJO, 2009, p. 260).

A falta de conhecimento acerca das especificidades da deficiência visual faz com que pessoas com esse tipo de deficiência sejam consideradas pertencentes a um grupo que possui características inerentes à deficiência, desconsiderando-se as experiências e anseios individuais.

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. [...] as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social, e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. (OMOTE, 1994, p. 69)

Em alguns casos, as ações que as pessoas acreditam fazer parte das características de todas as pessoas com deficiência visual passam a ser reproduzidas por estas, a fim de seguir um padrão preestabelecido socialmente. “Uma pessoa identificada como deficiente e que se comporta como um deficiente pode estar, como alguns autores sugerem, desempenhando o papel social previsto para os membros da categoria na qual está colocada” (OMOTE, 1994, p. 70). Crenças e mitos que povoam o imaginário social sobre pessoas com deficiência visual refletem ideias que se mostram absurdas e descaracterizam a individualidade do sujeito, fazendo com que as pessoas com deficiência visuais sejam consideradas membros de um grupo com padrões previamente estabelecidos. Assim, a pessoa com deficiência é considerada ‘fora dos padrões’ quando não apresenta características socialmente consideradas pertencentes a todas as pessoas com deficiência.

Um dos problemas do desconhecimento social que afeta a vivência da pessoa com deficiência visual é quando os questionamentos referentes a seu nome, idade ou outras indagações são dirigidos a quem a acompanha, como se uma pessoa com deficiência visual não fosse capaz de ouvir e responder sobre si mesma (DOMINGUES et al., 2010).

Outra ideia circulante é a de que todas as pessoas com cegueira se conhecem, são amigas ou que seus cônjuges, namorados, pais e filhos também são pessoas com cegueira. Isso porque essas pessoas são vistas como se fossem uma grande família, irmandade ou congregação, casta ou clã, uma espécie rara que vive em bandos. (DOMINGUES et al., 2010, p. 26)

A ideia de que cegos têm os outros sentidos mais apurados e que podem se utilizar de poderes incomuns quando o quesito é audição também não passa de uma falácia (DOMINGUES et al., 2010). O que realmente acontece é uma atenção maior a outros detalhes não visuais. Devido à ausência de um dos sentidos, a pessoa com cegueira passa a utilizar os outros com o objetivo de realizar ações que são facilitadas com o uso da visão. Como exemplo, podem-se mencionar casos quando alguém se aproxima da pessoa com deficiência visual e ela consegue dizer quem é essa pessoa, sem que esta tenha se identificado. Neste caso, são inúmeras as possibilidades que permitiram o reconhecimento: o som característico da forma de andar, um horário padrão em que a pessoa sempre percorre o mesmo trajeto ou até um cheiro que possa caracterizar a pessoa.

O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório. Os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar, e não isolada. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15)

Mas não são apenas as atitudes das pessoas com deficiência visual que fazem parte de crendices populares, seus sentimentos também são generalizados como parte da limitação sensorial que possuem.

A tristeza, por vezes, é percebida como intrínseca à condição dos alunos com NEEs, desconsiderando que os problemas emocionais dos estudantes com ou sem NEE podem ser evidenciados, se manifestarem ou ainda serem produzidos na escola. Há insegurança quanto aos procedimentos adequados para lidar com o aluno que se mostra agressivo em sala e com a turma. (MATOS; MENDES, 2014, p. 37)

No âmbito educacional, também existem credices que podem tornar a convivência da pessoa com deficiência visual mais complicada, dificultando o processo de aprendizagem bem como a sociabilidade no ambiente escolar.

Acredita-se que a falta de visão é compensada por uma grande capacidade de armazenar na memória números, dados, esquemas, referências e outras informações. Com efeito, espera-se que estas pessoas sejam excelentes ouvintes, capazes de aprender pela oralização e memorização. (DOMINGUES et al., 2010, p. 27)

Essas características que fazem parte do imaginário popular, e não da real condição da pessoa com deficiência visual, estão associadas à ideia de que a personalidade de pessoas com deficiência é diferenciada. Nascer com uma deficiência não faz com que o indivíduo tenha características diferentes das outras pessoas ou comuns ao grupo a que pertence. Crianças que nascem com problemas se desenvolvem de forma semelhante às aquelas que nascem sem deficiência, apenas alguns tipos de estímulos devem acontecer de forma diferenciada, mas isso varia em cada indivíduo, não sendo possível generalizar.

O mesmo acontece com a deficiência adquirida, não faz sentido dizer que, ao ficar cega, a personalidade de uma pessoa muda, que, a partir daquele momento, ela passou a ter características semelhantes a todos os deficientes visuais (DV). Cada pessoa com deficiência é um ser único, que passa por problemas de socialização distintos em virtude do ambiente em que convivem, da forma como a família encara a deficiência e demais fatores que a circundam.

Em seu estudo, Amiralian (1997), que teve como referência a pesquisa de autores que estudaram a personalidade de pessoas cegas (congenita e adquirida), observa que

é inconsistente falarmos em desenvolvimento da personalidade dos cegos, tanto por causa das diferentes e mesmo controversas conclusões a que chegaram os especialistas da área, quanto pela inexistência de um grupo único de sujeitos que possa ser classificado por esta condição. (AMIRALIAN, 1997, p.56)

A autora afirma que as pessoas cegas “são feitas”, à medida que nascem, como qualquer um, mas que, durante a sua evolução, são estimuladas a se desenvolverem dentro de um “sistema da cegueira”. Esse estímulo de socialização diferenciada é sustentado pela família, escola, igreja e outros grupos sociais, mas

acontece de forma diferenciada para cada indivíduo, assim como acontece no desenvolvimento de quem não possui deficiência. Conclui-se, então, que os estímulos e a vivência durante a formação da personalidade de cada pessoa são diferenciados, não cabendo a formação de características de personalidade que sejam inerentes à deficiência.

Sabemos que entre os sujeitos cegos de nascimento podem ser encontrados aqueles que se desenvolvem tão bem, que são capazes de cursar uma universidade e atingir altos níveis de desenvolvimento pessoal, e aqueles cujas dificuldades de desenvolvimento se escalonam em vários níveis, desde interrupções em estágios primitivos até pequenos atrasos em áreas específicas. [...] podemos reafirmar que as características de personalidade dos sujeitos com cegueira adquirida estão muito mais relacionadas às condições pessoais anteriores à perda da visão e à simbologia da cegueira possuída por eles e seus familiares do que à condição específica de ausência de percepção visual. (AMIRALIAN, 1997, p.67)

Esse “sistema da cegueira” faz com que, durante o desenvolvimento, a pessoa com deficiência visual busque por uma identidade própria, sempre na tentativa de fugir de generalizações que levam muitas pessoas a acreditarem que todos têm as mesmas necessidades e desejos.

A personalidade de pessoas com deficiência visual possui relação direta com a família e vem dessa relação dos pais e familiares com a deficiência, e não de condições orgânicas, o que impede, em alguns casos, devido ao excesso de zelo, a realização de experiências que poderiam favorecer o desenvolvimento desses indivíduos. Logo, a proposta para a mudança desse quadro tem que ter o foco na família (AMIRALIAN, 2003). As famílias

são produtoras de mudanças que podem funcionar como aspectos propulsores ou inibidores do desenvolvimento, influenciando, direta ou indiretamente, os modos de criação dos filhos. No entanto, a principal rede de apoio da família é oriunda das próprias interações entre seus membros. Contatos negativos, conflitos, rompimentos e insatisfações podem gerar problemas futuros, particularmente nas crianças. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24)

Faz-se necessário compreender as vivências dessas pessoas com deficiência e como se conduz o sentido de lugar ou mesmo a falta desse sentido. “O ‘sentido de lugar’ é um conceito que inclui o conjunto de sentimentos sobre onde é que nós pertencemos em relação ao outro” (JOHNSTONE, 2003, p. 198), ou seja, é um conceito que está ligado a variáveis que se relacionam em busca da compreensão

das pessoas com deficiência se sentirem inclusas no meio social em que convivem. Tal conceito é importante neste estudo, pois o principal fator referente à educação de pessoas com deficiência é a sua inclusão nos meios sociais que outros indivíduos compartilham, como o espaço escolar. Nesses locais, a pessoa com deficiência deve se sentir uma integrante, ao invés de uma intrusa ou convidada.

Dentre os fatores que contribuem para esse pertencimento, estão diversos aspectos que, segundo Johnstone (2003), possuem critérios objetivos e têm relação direta com o desenvolvimento social da pessoa com deficiência:

- Espaço material – Essa variável tem relação com a qualidade daquilo que circunda financeiramente a pessoa com deficiência, “por exemplo, a qualidade da habitação, as mudanças de residência ao longo da vida, as circunstâncias financeiras ou facilidades de transporte” (JOHNSTONE, 2003, p. 200). Nesse aspecto, pode-se evidenciar a necessidade de pessoas com deficiência visual necessitarem de acompanhamento médico constante, compra de materiais específicos para seu desenvolvimento (bengalas, reglete, punção, papéis de gramatura específica, computadores etc.);
- Espaço físico – Para o autor, este elemento tem relação com as pessoas que utilizam prótese ou órtese, mas verifica-se que pode ser facilmente ligado a pessoas com deficiência visual, já que o espaço físico tem relação com as condições de segurança. O espaço físico onde uma pessoa com deficiência visual circula deve ofertar condições para que ela se movimente sem que aconteçam quedas ou tropeços;
- Espaço social – Essa variável engloba o envolvimento da comunidade com a pessoa com deficiência, incluindo o funcionamento de toda a rede de apoio e serviços disponíveis, como médicos e assistentes sociais. Também inclui os aspectos da vida cotidiana, ou seja, a convivência da pessoa com deficiência com todos os membros da comunidade;
- Desenvolvimento e atividades – Essa variável se refere aos níveis de “independência pessoal e às oportunidades de escolha e controle da própria vida. Pode relacionar-se com oportunidades de educação e formação” (JOHNSTONE, 2003, p. 201). Percebe-se que esta tem relação direta com a autonomia da pessoa com deficiência e seu poder de escolha, visto que o excesso de cuidado com esse tipo de pessoas pode inibir esses aspectos;

- Bem-estar emocional – Está ligado à autovalorização, que são os níveis de respeito e valorização que a pessoa com deficiência percebe em si. Tem ligação com a forma como as pessoas ao seu redor (amigos, familiares, comunidade) associam o sentido de realização da pessoa com deficiência. Também se trata de um aspecto da independência e da autonomia da pessoa com deficiência, levando em consideração como ela se percebe e como outros ao seu redor a percebem, facilitando ou não a autossuficiência. Este aspecto é de fundamental importância, pois se refere a não infantilização ou superproteção da pessoa com deficiência;
- Mobilidade – A remoção do conjunto de barreiras para que a locomoção da pessoa com deficiência possa ocorrer sem problemas e de forma autônoma é fundamental para que ela se sinta pertencente a determinado ambiente. Essas barreiras podem estar dentro da residência e fora dela, são barreiras arquitetônicas (escadas, buracos, banheiros sem adequação etc.), nos meios de transporte (carros, ônibus, metrô) e na sinalização e acesso (semáforos sonoros, pisos táteis). Uma pessoa que tenha apenas a deficiência visual não sofre de nenhum impedimento físico para sua mobilidade, entretanto, se faz necessária a eliminação desses empecilhos que podem impedir o desenvolvimento de sua capacidade de se locomover sem a ajuda de outras pessoas, contando apenas com o apoio de uma bengala ou de um cão-guia. Dependente de uma boa estruturação do espaço físico, a mobilidade trata da independência da pessoa com deficiência em transitar por um determinado local sem o auxílio de terceiros e de forma contínua;
- Espaço de residência – O alojamento onde vive a pessoa com deficiência tem que estar adaptado para proporcionar bem-estar e pertencimento, de modo que não comprometa sua higiene pessoal, locomoção e dignidade;
- Espaço de lazer – O tempo de lazer e a liberdade são fundamentais para qualquer pessoa e isso não é diferente para uma pessoa com deficiência. Ela deve ter autonomia para realizar atividades, dentro e fora de casa, que proporcionem lazer e liberdade de movimento, quebrando a monotonia de estar confinada dentro de casa. Deve sempre ser preservada a liberdade de

escolha, para que a pessoa com deficiência possa fazer aquilo que deseja na hora que melhor lhe convier.

Todos esses aspectos se relacionam ao direito da pessoa com deficiência se sentir pertencente ao espaço em que convive ou habita, isto é, eles permitem sua convivência na sociedade de forma autônoma e interagindo com a valoração de suas capacidades. Eles também têm uma relação direta com a vivência da pessoa com deficiência no meio social (escolas e amigos) e no seio familiar, aos quais ela deve se sentir pertencente para ter a liberdade de ser quem é, brigar e ocupar seu espaço nas relações, além de ter a liberdade de expressar sentimentos, dúvidas, anseios e preferências sobre os mais diferenciados temas.

O não respeito a esses aspectos pode manifestar no indivíduo formas de desistência, depressão e autonegação de suas reais capacidades físicas e sociais. Também é possível que aconteça uma “falta de contato entre pessoas com deficiência. Existem poucas oportunidades de estabelecer e manter amizades íntimas e mutuamente respeitadas em lugares que são constantemente supervisionados” (JOHNSTONE, 2003, p. 202), já que aqueles que zelam pela pessoa com deficiência acabam, às vezes de forma involuntária, sufocando-a, gerando uma rede de monitoramento constante e restringindo seus ciclos de amizade. Em muitos casos, esse controle da socialização da pessoa com deficiência visual é estendida ao ambiente escolar.

A exclusão escolar do deficiente visual é um fenômeno construído historicamente através dos múltiplos preconceitos a respeito da pessoa cega que, via de regra, é considerada incapaz não só de enxergar, mas também de compreender a linguagem e de pensar. Tendo em vista que a constituição do sujeito se dá na e pela linguagem, ou seja, pela via do Outro (social), o próprio deficiente visual não aposta em si. (AZEVEDO, 2013, p. 221)

Com base nesse sentido de lugar, que permite às pessoas com deficiência se sentirem integrantes do meio social a que pertencem, e considerando que a inclusão começa no grupo social primário que é a família, é preciso que a pessoa com deficiência visual passe por etapas sociais semelhantes a outras pessoas, com o objetivo de desenvolver-se, lograr êxito em seus planejamentos para o futuro e sentir-se pertencente à sociedade em que habita. Para possibilitar isso, levando em consideração as diferenças e sem deixar de atender às possibilidades de cada



indivíduo, não se pretende negar a existência da deficiência, e sim trilhar caminhos que permitam a inclusão social do indivíduo com deficiência e minimizar os preconceitos referentes às diferenças existentes.

## 4 A INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS

“Nas últimas décadas, tanto na legislação mais ampla quanto nas políticas educacionais, foi intensa a ação do governo federal em prol de uma educação inclusiva, direcionada à garantia dos direitos de diversos segmentos sociais historicamente excluídos” (MATOS; MENDES, 2014, p. 28). Para compreender as atuais políticas que direcionam as ações de promoção da Educação Especial, inclusive as que são voltadas diretamente a estudantes com deficiência visual, faz-se necessário compreender o que se entende por Educação Inclusiva.

A proposta de inclusão é mais ampla que a Educação Especial, inserindo-se no contexto de que todos têm o direito de ter acesso à educação, ter condições de permanência no ambiente educacional, obter sucesso no desenvolvimento acadêmico e participar das atividades escolares em conjunto com os outros estudantes. A inclusão escolar engloba pessoas socialmente excluídas ou marginalizadas e se estende àqueles que enfrentam problemas relacionados à etnia, orientação sexual, gênero, condição econômica, com problemas com a lei, além das pessoas com deficiência, indígenas, estrangeiros etc.

### 4.1 A INCLUSÃO ESCOLAR

A educação escolar é um fator fundamental para o exercício da cidadania, “tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 246). Nesse contexto, as leis se mostram importantes, pois buscam garantir a efetivação de direitos e isso já é reconhecido pelos educadores, que percebem a legislação como um instrumento que possibilita criar condições de democratização e de socialização da igualdade (CURY, 2002).

A inclusão escolar almeja a equiparação de oportunidades de desenvolvimento mediante o princípio da igualdade. Esse princípio se baseia na não discriminação, a fim de evitar privilégios relacionados a aspectos como etnia, religião, condições socioeconômicas, sexo e deficiências. Tem como foco a luta pela redução das desigualdades causadas pelas discriminações que ocorrem em diversos espaços

sociais. Entretanto, diferente do que aparenta ser, um sistema isonômico não parte do princípio de que é preciso tratar as pessoas de forma igualitária. Defender a existência das diferenças é perceber que cada indivíduo deve ser tratado de acordo com suas diferenças, sendo necessário negar a igualdade.

Esse pode parecer um discurso contraditório, mas, na prática, ele é válido e fácil de verificar, sendo a base da Educação Inclusiva. A equidade requer que as pessoas de igual condição sejam tratadas de forma distinta daquelas que não detêm determinado aspecto, ou seja, tratar os iguais de forma igual e os diferentes de forma diferenciada. Assim, as pessoas com deficiência devem, em alguns aspectos da vida social, serem tratadas de forma distintas para que se proporcione a igualdade de oportunidades.

Um exemplo disso é a necessidade de adaptações, dentro e fora da sala de aula, para estudantes que utilizam cadeiras de rodas. Não há como esses estudantes utilizarem um ônibus escolar (de forma independente) se este não for acessível, nem entrarem em uma sala de aula com portas estreitas e muito menos usarem os mesmos tipos de carteiras e assentos sanitários que seus colegas. É preciso promover a acessibilidade para possibilitar um tratamento diferenciado, permitindo que esses estudantes possam fazer as mesmas coisas que os outros, considerando suas desigualdades biopsicossociais.

Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar em igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformidade às leis sobre todos os sujeitos e todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar. (CURY, 2002, p. 256)

A efetivação do direito à educação, para alguns, deve ser subsidiada pela Educação Inclusiva, que permite o acompanhamento de novos anseios sociais. É preciso saber lidar com a diversidade do público que conhece e quer usufruir o direito à educação. São cidadãos que possuem especificidades que precisam ser respeitadas, acolhidas e atendidas (BRASIL, 2005).

O objetivo da inclusão escolar é combater discriminações que impeçam o acesso, a permanência e o sucesso nas etapas do sistema educacional brasileiro, permitindo uma escolarização em que os estudantes tenham os mesmos direitos,

sem nenhuma discriminação, efetivando “igualdade de oportunidades e de condições ante um direito inalienável da pessoa” (CURY, 2005, p. 15-16). Ela abrange os mais diversos grupos que são excluídos do processo de escolarização formal (indígenas, negros, quilombolas, distintas identidades de gênero, pessoas com deficiência, pessoas com baixa renda, mulheres, presidiários, pessoas com doenças autoimunes etc.) e tem como pressuposto a ideia básica de que as escolas devem adaptar-se para atender a todos os alunos.

A política de educação inclusiva brasileira, que surgiu nos anos 90, é formada pelo conjunto de normativas feitas e aceitas<sup>14</sup> pelo Brasil nos últimos anos. Ela leva em consideração acordos internacionais, os limites e desafios da escola, os discursos sobre inclusão e as ações referentes à Educação Inclusiva que foram adotadas (KASSAR, 2012). A Educação Inclusiva, no Brasil, trata de tudo e todos que participam de atividades referentes a estabelecimentos de ensino, sejam regulares ou especiais. Estes devem estar preparados para receber e ensinar toda e qualquer pessoa (criança, jovem ou adulto), levando em conta suas particularidades quando necessário.

Dentre os documentos que difundem a Educação Inclusiva, um dos mais conhecidos é a Declaração de Salamanca, que afirma que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças” (UNESCO, 1994), reforçando o direito a tratamentos diferenciados em prol da igualdade de oportunidades. Ela trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo interpretada como um documento decisivo para impulsionar a Educação Inclusiva. De acordo com essa declaração, um processo de fundamental importância para a manutenção do Estado Democrático de Direito é a construção de uma sociedade inclusiva, sendo que a inclusão está relacionada ao direito de escolha do indivíduo e/ou familiares.

Tessaro (2005) faz uma relação entre as ações realizadas no País e a Declaração de Salamanca, dando destaque às políticas educacionais inclusivas que são desenvolvidas. Segundo a autora, o

---

<sup>14</sup> Refere-se a acordos internacionais de que o Brasil é signatário.

Brasil, apesar de não ser signatário da Declaração de Salamanca, vem procurando colocá-la em prática. Tem assumido o compromisso político de atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento do sistema educacional, tendo por meta torná-lo apto a incluir todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (TESSARO, 2005, p. 45)

Os documentos que normatizam a inclusão escolar são diversos: acordos internacionais, decretos presidenciais, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), leis etc. Todos esses versam sobre a Inclusão Escolar em seus mais variados aspectos e têm o objetivo de promover condições de acesso, permanência, participação e êxito do estudante. Trata-se de um processo que busca possibilitar atendimento especializado aos alunos, de forma a facilitar a acessibilidade e a transposição de barreira. As políticas inclusivas devem ser entendidas como estratégias para universalizar direitos, são políticas públicas que buscam reduzir a desigualdade social (CURY, 2005).

Como a inclusão escolar engloba diversos sujeitos que fazem parte de um conjunto de excluídos (MENDES, 2006), existe, inserida nesse contexto, a Educação Especial, que faz parte de toda a política de Inclusão Escolar existente e cujo objetivo primordial é a inclusão escolar de pessoas com deficiência, superdotação, altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996).

## 4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial no Brasil iniciou-se no século XIX mediante o empenho de familiares de pessoas com deficiência (PORTO; MARQUEZINE; TANAKA, 2013), concomitantemente com a criação do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, antes chamado de Instituto dos Meninos Cegos, e do então Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, nos anos 1854 e 1857, respectivamente (MIRANDA, 2008).

A evolução da Educação Especial brasileira teve características diferentes das vistas em países europeus e norte-americanos, pois, no Brasil, a omissão se estendeu até a década de 1950 (MIRANDA, 2008). Em outros países, “a história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI” (MENDES, 2006, p. 387). Foi apenas entre os anos de 1976 e 1981, objetivando conscientizar a sociedade

para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que as mobilizações se acentuaram no Brasil (MIRANDA, 2008).

Somente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação passou a ser entendida como um direito social para todos, iniciando uma proposta de Educação Escolar Inclusiva (KASSAR, 2012). As ideias de educação inclusiva se iniciaram, no País, com o “movimento de associação de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 97). Antes disso, aceitava-se o princípio da integração, no qual

esperava-se que o aluno, a partir da Educação Especial, se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais. (MIRANDA, 2008, p. 38)

A integração escolar, que se difundiu mundialmente a partir de 1970, consistia na “mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe” (MENDES, 2006, p. 391). Isso ocasionou o surgimento de práticas segregadoras já que o aluno, nessa proposta, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, que tinha fazia parte da política de Educação Inclusiva da época, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino, em virtude da inexistência de serviços de ensino especial separados. Aquelos alunos engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2001, p. 21).

Assim, seguindo uma tendência mundial, em 1988, a Constituição Federal trouxe, em seu artigo 208, a ideia de inclusão escolar “como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MIRANDA, 2008, p. 5). Com isso, surge uma inclusão escolar que passa a considerar especificidades importantes para pessoas com deficiência, reconhecendo a “existência de inúmeras diferenças

(pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.) e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela” (MIRANDA, 2008, p. 39 apud BUENO, 1999).

A educação inclusiva pressupõe a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. (MENDES, 2006, p. 394)

Para efetivar a inclusão, no ano de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), cujo capítulo V é exclusivo para o tratamento da Educação Especial, afirmando, em seu artigo de número 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, art.58)

O público-alvo da Educação Especial foi reafirmado, com o mesmo texto encontrado na LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b), o que exclui da Educação Especial pessoas que não se enquadram em uma das categorias apresentadas. Apesar do termo Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), aparentemente, generalizar o atendimento da Educação Especial, é válido considerar a legislação nacional vigente, com penas de não incorrer em erros de julgamento ou até a promoção de irregularidades administrativas no âmbito escolar e conseqüente prejuízo aos estudantes que irão usufruir dos serviços a serem prestados.

Fazendo parte da Educação Inclusiva, como mencionado anteriormente, e possuindo os mesmos ideais no que se refere a acesso e permanência com igualdade de direitos, a Educação Especial é definida por Mazzota como sendo

uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos [...] têm sido chamados de ‘alunos com necessidades educacionais especiais’. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com

as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida. (MAZZOTA, 2005, p. 11)

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, tratando-se de uma educação escolar que deve ser promovida nos diferentes níveis e modalidades de ensino: infantil, fundamental, médio e superior. A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias (RAPOLI et al., 2010).

O conceito de Educação Especial de Mazzota (2005), com exceção da parte em que ele afirma sobre a possibilidade de, “em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (MAZZOTA, 2005, p. 11), está em completo acordo com o da LDB. Ele leva em consideração os aspectos do modelo biopsicossocial ao afirmar que as necessidades educacionais estão diretamente relacionadas à forma como a educação formal é ofertada. É possível observar no seu conceito uma explicação da importância de ofertar a Educação Especial, de preferência, na rede regular de ensino, quando menciona que é preciso garantir que a educação formal de PNEE aconteça. De forma análoga, Machado (2009) deixa claro que “ao ensino especial cabe a responsabilidade de prover meios de acesso, permanência e continuidade da escolaridade desses alunos pela oferta do atendimento educacional especializado” (MACHADO, 2009, p. 77). Para Mazzota (2005) e Machado (2009), a participação dos alunos com deficiência nas classes comuns é um direito inalienável, garantido pela legislação brasileira.

Assim, observa-se que a Educação Especial não pode substituir o ensino regular dos estudantes público-alvo, ela “atua de forma articulada com o ensino comum, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2007b). Por este motivo, deve acontecer, preferencialmente, em turno oposto aos das aulas regulares, possibilitando que o estudante dedique seu tempo a conteúdos das disciplinas escolares ou adquira outros conhecimentos/habilidades necessários para o desenvolvimento acadêmico e que levam em conta a sua deficiência, a exemplo de aulas de Braille e Libras.



“A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2009b) e exige uma estruturação escolar específica, pois cabe aos estabelecimentos de ensino adaptar-se às condições dos alunos, mostrando que todos (alunos, professores, equipe técnica) fazem parte da escola, sempre se lembrando da necessidade de evitar segregações (MIRANDA, 2008). “A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar” (BRASIL, 2001, p. 28), seja no ensino básico (fundamental e médio), no superior, na educação de jovens e adultos e na educação profissional.

A perspectiva de escolarização de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas classes comuns do ensino regular é hoje um imperativo moral e político, sendo possível reconhecer que a recente conquista da facilidade de acesso do público-alvo da educação especial à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. (MATOS; MENDES, 2014, p. 28)

É preciso observar aspectos no âmbito social, reconhecendo que a pessoa com deficiência tem o direito de estar integrada à sociedade o mais plenamente possível, assim como no âmbito educacional, que abrange tanto “os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos) quanto a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos” (MEC; OEI, 2008). Na Educação Especial, “cabe à escola adaptar-se às necessidades dos alunos, e não estes se adaptarem ao modelo da escola” (BERGO, 2001, p.2). A escola precisa estar consciente da sua função, sempre se colocando à disposição para atender às necessidades desses estudantes, essas ações devem ser ratificadas no projeto político-pedagógico, no qual “a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos [...] definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas” (BRASIL, 2001, p. 28-29).

[...] um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para a recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar. (BRASIL, 2001, p. 41)

A realização de ações que visem à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme afirma Mazzota (2005), deve acontecer de forma a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito. Para isso, é

fundamental a realização do Atendimento Educacional Especializado, com a presença de profissionais qualificados, a participação do estudante e de sua família, a utilização de recursos e materiais específicos, além de outros processos que tornem promissora a presença desses estudantes no ambiente da escola regular.

## 5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Considerando que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, Art. 2º), dentro da estruturação escolar necessária para atender às necessidades de estudantes público-alvo da Educação Especial, deve existir o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este é “parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, preâmbulo alínea g) e compreende “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, Art. 2º).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2007b, p. 10)

A realização do AEE envolve promoção das condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantia de serviços de apoio especializado (considerando as necessidades de cada estudante) e o fomento do desenvolvimento de recursos educativos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011). Esses recursos incluem aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009b).

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, Art. 2º §2º)

A institucionalização do AEE, através do projeto pedagógico, visa proporcionar a oferta de um atendimento que considere diversos fatores necessários para um serviço inclusivo: a existência da sala de recursos multifuncionais e seus equipamentos; matrícula no AEE; cronograma de atendimento aos estudantes; aquisição de equipamentos; e identificação das necessidades específicas de cada estudante atendido (recursos necessários, atividades a serem desenvolvidas,

necessidades educacionais). Esses requisitos devem estar associados à existência de professores para o AEE (com formação em Educação Especial) e outros profissionais específicos que devem atuar com os estudantes em todas as atividades em que se fizer necessário (exemplo: tradutor/intérprete de Libras e transcritor de texto Braille).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007b, p. 10)

Essas duas formas de oferta do AEE, complementar ou suplementar, disponibilizam “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras” (BRASIL, 2009b), visando à plena participação desses estudantes tanto na convivência em sociedade como no desenvolvimento de sua aprendizagem. A forma complementar da oferta do AEE é direcionada aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nela, os alunos devem receber “apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011, Art. 2º). Já a forma suplementar destina-se aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Os estudantes da Educação Especial que participam do AEE precisam ser matriculados tanto nas classes comuns como no atendimento. A matrícula dupla é assegurada com o objetivo de permitir a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa forma, o cômputo do estudante é feito duas vezes, possibilitando que a(s) escola(s) receba(m) mais verbas para a manutenção e atendimento especializado aos estudantes<sup>15</sup> (BRASIL, 2007).

Desde 2008, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b), a oferta do AEE deve acontecer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da escola regular em que o estudante está matriculado, sempre no turno oposto, sem substituir as classes

---

<sup>15</sup> A verba da matrícula dupla pode ser destinada a apenas uma escola, se nela o estudante estiver matriculado no ensino regular e no AEE, ou para duas escolas, caso o AEE não aconteça na instituição onde é ofertado o ensino regular.

comuns, mas também pode ocorrer “em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009b).

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (RAPOLI et al., 2010, p. 18)

As salas de recursos multifuncionais “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, Art. 5º), cujo objetivo não se resume “a proporcionar à escola todas as soluções para as dificuldades de aprendizagem [...], tampouco continuar no modelo clínico-terapêutico ou do reforço escolar que não “dá conta” dos alunos” (MACHADO, 2009, p. 68). A sala multifuncional é o local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado, em que é disponibilizado “um conjunto de serviço, recursos e estratégias, com base na Tecnologia Assistiva<sup>16</sup>, que auxiliam na eliminação de barreiras funcionais, promovendo participação dos alunos nas atividades escolares” (MACHADO, 2009, p. 123).

Apesar de ter o intuito de beneficiar o aluno com deficiência, ele não é obrigado a aceitar o AEE, o que reforça o fato de a educação regular não poder ser excluída. Junto a isso, o encaminhamento ao AEE deve acontecer com a anuência dos pais ou responsáveis pelo estudante, sob pena de incorrer em ato discriminatório. São quatro os objetivos que normatizam as ações a serem efetivadas no atendimento especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o

---

<sup>16</sup> Tecnologias Assistivas são “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2016, Art.2º)

desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, Art.3º)

Destaca-se o fato de ser responsabilidade dos professores que atuam no AEE a elaboração e execução do plano de atendimento, isso em articulação com os demais docentes da educação regular, com as famílias e demais serviços necessários ao atendimento (BRASIL, 2009b). Para isso, o professor necessita “ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2007b), ou seja, “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 32).

Para Machado (2009), é claro o fato de o professor que atua na sala de aula regular não ser o responsável por esses conhecimentos especializados, ele deve se dedicar apenas à educação escolar, e os docentes especializados devem garantir meios de acesso à educação regular. Assim, são atribuições dos professores especializados do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009b)

Na pesquisa realizada por Matos e Mendes (2014), as autoras observaram falhas na organização do atendimento ofertado aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que eram evidenciadas pelo “desconhecimento das funções e responsabilidades dos diversos profissionais da escola” (p.32). Isso

aconteciam conjuntamente com o desconhecimento da legislação que sustenta a inclusão escolar e as expressões utilizadas de forma incorreta pelos educadores para se referir aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse é mais um motivo para que se tenham professores especializados no AEE.

Outro fator importante para o bom desenvolvimento do serviço de atendimento especializado é a carga horária que os profissionais dedicam às atividades do atendimento. Esse tempo de dedicação ao AEE envolve aquele disponibilizado pela gestão da instituição de ensino (deve estar, preferencialmente, determinado nas normativas institucionais) e a forma como os profissionais o gerenciam, não deixando à margem assuntos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado.

Também deve ser realizada avaliação pedagógica dos estudantes que são atendidos, de forma permanente, com o objetivo de verificar a existência de barreiras que

estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. [...] a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 34)

Devido às características particulares dos estudantes, o sucesso do AEE não se faz unicamente com a participação dos professores, da coordenação, dos estudantes e suas famílias, é necessário que haja integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001). Para que o atendimento especializado ocorra de forma inclusiva, é preciso que o foco não seja dado à deficiência ou ao aluno com deficiência, visto que o estudante deve aprender a superar barreiras. Devem-se enfatizar “o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem” (BRASIL, 2001).

É importante compreender que centrar as abordagens na pessoa com deficiência é ignorar a existência de problemas nos grupos ou organizações (escolas e famílias, por exemplo), invertendo os papéis e focalizando na pessoa com NEE a

causa pela deficiência (OMOTE, 1994). Para a escola, isso pode se traduzir em ações pedagógicas errôneas e, conseqüentemente, com baixo rendimento escolar desses estudantes (OMOTE, 1994).

## 5.1 O AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15)

Considerando a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, as atividades do AEE requerem “a formação dos professores em atendimento educacional especializado e também a aquisição e produção de materiais adequados às necessidades pedagógicas dos alunos” (MACHADO, 2009, p. 123). Para esses estudantes, deve-se ensinar o Sistema Braille, realizar atividades de Orientação e Mobilidade (OM), estimular resíduo visual, entre outras coisas, sempre contando com o apoio da família para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos ou com baixa visão deve ser realizado

mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino [...] do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, [...] da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2007b, p. 11).

Esse público-alvo da Educação Especial requer atribuições específicas dos professores, além da compreensão de que “nem todos os deficientes visuais têm as mesmas necessidades educacionais, porque as suas singularidades vão além do fato de não enxergarem” (AZEVEDO, 2013, p. 225). Apesar de se tratar de uma mesma deficiência, as especificidades entre um estudante cego e um com baixa visão devem ser consideradas na elaboração do planejamento, no desenvolvimento e aquisição dos materiais que serão utilizados e na forma como o desenvolvimento estudantil será estimulado.

Trabalhar com estudantes com deficiência visual requer diversas habilidades, entre elas, a capacidade de produzir materiais que permitam a estimulação do



potencial visual que possuem os estudantes com baixa visão e de outros que possam ser compreendidos por alunos cegos.

No caso de estudantes com cegueira, é preciso levar em consideração que os outros sentidos funcionam de forma complementar. Isso não significa que haja um efeito compensatório, mas que a utilização dos outros sentidos se torna indispensável para a percepção espacial (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Por sua vez, “o trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 18). Para isso, é preciso considerar que um estudante com baixa visão pode conseguir ler um determinado texto em um dia, mas, em virtude de diversos fatores, dias depois terá dificuldade em realizar a mesma leitura.

Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele tal é a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16)

A autonomia do professor de AEE para a execução do seu trabalho, adotando a metodologia de ensino que achar adequada para cada aluno, é fundamental para que a relação do profissional com o estudante seja pautada na confiança e tenha como resultado o sucesso acadêmico do aluno e a motivação do profissional.

Isso torna necessária a existência de recursos para a elaboração de materiais que não são comercializados, mas que podem auxiliar no processo de aprendizagem do estudante com deficiência visual, a exemplo de materiais desenvolvidos com a utilização de cola alto relevo, cartolina, barbante, entre outros. Alguns desses recursos, que devem ser encontrados no local onde ocorre o AEE, visam possibilitar o processo de construção da inclusão escolar desses alunos, abrangendo objetos como os listados a seguir (BRASIL, 2013b):

- a. Computador com teclado, *mouse* e monitor (ou *notebook*) – nele devem ter instalados programas para a comunicação aumentativa, leitores de tela, *software* para criação de textos Braille, programas de edição de texto;
- b. Impressora Braille e papel de gramatura de 90 a 180 g/m<sup>2</sup>;

- c. Impressora colorida e *scanner* (ou impressora multifuncional);
- d. Mesa para computador;
- e. Mesas e cadeiras para consultas ou reuniões;
- f. Armário;
- g. Lápis 4B, 6B ou de pontas mais grossas e porosas;
- h. Lupa eletrônica;
- i. Lupa manual;
- j. Alfabeto Braille;
- k. Plano inclinado;
- l. Máquina de escrever Braille;
- m. Globo terrestre tátil;
- n. Calculadora sonora;
- o. Reglete e punção;
- p. Soroban;
- q. Guia de assinatura;
- r. Kit de desenho geométrico com marcações dos pontos em alto relevo (régua, transferidor, par de esquadros, prancheta revestida em tecido sintético antimemória);
- s. Bola com guizo.

Considerando que o AEE tem o propósito de auxiliar o estudante na eliminação de barreiras, as atividades a serem ofertadas pelo Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência visual, segundo o INEP (2015), são:

- Ensino do Sistema Braille;
- Estratégias para a autonomia no ambiente escolar;
- Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos;
- Técnicas de orientação e mobilidade;
- Ensino do uso de comunicação aumentativa;
- Estratégias para adaptação curricular;
- Adaptação e criação de materiais didáticos;
- Ensino do uso do Soroban;
- Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível;
- Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita;

- Disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- Transcrição de material em tinta para o Braille ou meio eletrônico.

Apesar da legislação e do posicionamento de diversos pesquisadores da área evidenciarem que o atendimento especializado deva ocorrer em todos os níveis da educação, as formas como este atendimento é ofertado em Instituições de Ensino Superior (IES), o que inclui os Institutos Federais de Educação, são distintas, em virtude de diferenciações no repasse das verbas, da implementação dos núcleos de atendimento, da atuação de profissionais como médicos e assistentes sociais, da especificidade na formação dos estudantes (formação técnico-profissional) e da forma como acontece a participação de outros agentes, no caso, a família, nos processos de implementar a inclusão escolar.

## 5.2 O SERVIÇO OFERTADO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

As universidades federais, por possuírem cursos de licenciatura e grupos heterogêneos de estudantes, há muito tempo, atuam com a Educação Especial, considerando o caráter formador exigido em projetos de pesquisa e extensão que realizam, bem como uma consolidada relação entre essas instituições e escolas em que acontecem os estágios supervisionados dos cursos de formação de professores. Essa estreita relação das universidades com a Educação Especial também está relacionada à existência de cursos de pós-graduação em Educação que, com o desenvolvimento histórico da inclusão escolar, englobaram em seu escopo pesquisas relacionadas à Educação Especial. Essa afirmação é ratificada por Freitas, Delou e Castro (2015) ao compararem o AEE em uma Universidade Federal que já consolidou a política de inclusão com o AEE de um Instituto Federal de Educação, criado em 2008.

Seguindo alguns dos objetivos formativos das universidades, em 2008, dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). São instituições de ensino que possuem o objetivo de “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Mesmo sendo equiparados às universidades, no que se refere à regulação, avaliação e supervisão institucional (BRASIL, 2008), diferentemente destas, os IFs ofertam cursos nos variados níveis, desde o fundamental (com programas como Pronatec, Mulheres Mil e Profucionário) até a pós-graduação, sendo que a maioria das vagas é ofertada em cursos de nível médio, que podem ser oferecidos em três modalidades:

- Modalidade Concomitante: é a modalidade menos usual, visto que o estudante apresenta duas matrículas, uma para o curso de Ensino Médio e outra para o profissional (geralmente, em instituições distintas);
- Modalidade Subsequente: “é destinada para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e desejam obter apenas a formação técnica de nível médio” (SANTOS, 2012, p. 25);
- Modalidade Integrada: denominada Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, trata-se de uma modalidade formada por cursos que visam “conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004b).

A Educação Técnica de Nível Médio tem o papel de oportunizar ao aluno a continuidade de estudos em níveis superiores de estudo e, concomitante a isso, a habilitação para o exercício de profissões técnicas de nível médio. Ao final do curso, o aluno poderá escolher que caminho seguir e estar habilitado para as duas opções, como normatizado na LDB (SANTOS, 2012, p. 24)

Desde a sua criação em 2008, até a presente data, foram implementados 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação no Brasil, divididos em 644<sup>17</sup> unidades (*campi*). Os cursos integrados são os mais usuais e constituem a única modalidade obrigatória nos IFs. Existe um corpo docente cujos membros não se configuram como pesquisadores e/ou professores universitários, pois atuam em diferentes níveis de ensino, favorecendo, assim, a inexistência de uma cultura de pesquisa referente à Educação Inclusiva. Além disso, há poucos cursos de formação de professores que poderiam viabilizar pesquisas na área.

---

<sup>17</sup> Segundo o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acessado dia 24 de abril de 2017.

Nas escolas públicas estaduais e municipais, existem as salas de recursos multifuncionais e, no caso das instituições federais de educação superior, inclusive dos IFs, há os núcleos de acessibilidade que “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, Art.5º). Esses núcleos não atuam de forma semelhante às salas de recursos, o processo de implementação desses espaços e a verba para a manutenção e aquisição de materiais ocorrem de forma diferenciada, cabendo à instituição “a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas” (BRASIL, 2013).

Nos IFs, geralmente, esses núcleos são denominados NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas). Os NAPNEs, por atuarem com estudantes adolescentes e adultos dos diferentes níveis de ensino, têm a difícil função de ofertar um serviço que atenda às peculiaridades da educação básica, da profissional e do ensino superior, de forma concomitante.

Ao se levar em consideração as particularidades da oferta do serviço pelos NAPNEs, é preciso ter em vista que não há como seguir os modelos de realização dos serviços de atendimentos já existentes em Universidades Federais e em escolas estaduais ou municipais (que contam com salas de recursos multifuncionais). É necessário que a oferta do atendimento seja baseada no público a quem esse serviço está sendo oferecido, no caso dos NAPNEs, os alunos que, em sua maioria, ao final do curso, devem estar preparados para ingressar na graduação ou conseguir um emprego no mercado de trabalho.

Essa diferenciação na forma como se dá a oferta do serviço também está associada ao perfil dos que ingressam nos Institutos, que conta com estudantes de 14 anos, cursando o ensino integrado, até idosos em turmas de graduação ou na Educação de Jovens e Adultos. É possível que existam alunos com deficiência desde o nascimento e que, em virtude de toda a sua trajetória escolar, já conheçam os conteúdos lecionados no AEE (ensino de Braille, capacitação para uso de computadores, orientação e mobilidade, e outras coisas mais), necessitando apenas de auxílio com conteúdos didáticos relacionados à profissão que irão exercer futuramente. Outros estudantes podem ter se tornado pessoas com deficiência recentemente, requerendo que o NAPNE disponibilize o mesmo tipo de AEE que é

ofertado nas salas de recursos multifuncionais, em conjunto com o que é oferecido em prol da formação profissional. É fundamental salientar que, assim como nas Universidades Federais, os estudantes no IF realizam seleção específica para ingressar na instituição, ou seja, apenas aqueles considerados 'melhores' são selecionados. No que se refere a alunos com deficiência, o ingresso também é dado através da mesma seleção, entretanto, alguns institutos adotam a reserva de vagas para essas pessoas com deficiência.

Os núcleos são setores deliberativos que respondem

pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000, p.8).

Com base nos objetivos dos núcleos, é possível perceber que cabe a eles a promoção do AEE, buscando “as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência consiga obter acesso e acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino” (SANTOS, 2011, p.66).

Por ser parte de uma instituição que oferta diversos serviços que podem marginalizar as ações realizadas em prol da inclusão de estudantes com deficiência, se faz necessário realizar uma avaliação para verificar se os NAPNEs conseguem atender às demandas de todos os estudantes assistidos, seus familiares e demais integrantes da comunidade acadêmica. Dessa forma, a avaliação a ser realizada no Atendimento Educacional Especializado dos Institutos Federais deve levar em consideração as normativas, políticas e estudos já realizados, sem desprezar as especificidades dos IFs no que tange à formação profissional do estudante e à dificuldade na contratação de pessoas especializadas para esse tipo de atendimento. Não se pretende com isso minimizar as ações efetivadas pelas instituições em prol do AEE, o objetivo é verificar se os requisitos normativos mínimos, que envolvem o atendimento especializado, com a participação da família do estudante, estão sendo cumpridos, sem desconsiderar ações inovadoras que são

desenvolvidas e não são obrigatórias, mas auxiliam para efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Com isso, a avaliação deve considerar, principalmente, a estrutura disponível no NAPNE, a existência de profissionais que tenham formação para compreender as especialidades de cada pessoa com deficiência visual e que possam encaminhá-las a outros serviços. Também é preciso analisar se o Núcleo disponibiliza metodologias alternativas para assegurar o êxito, a participação e a permanência desses estudantes e como a família é integrada nesses processos de inclusão escolar.

Vale ressaltar que as diferenças na idade (adolescentes e adultos), na forma e na fase da vida em que a deficiência foi adquirida, em conjunto com o afastamento da família da vida escolar de estudantes do Ensino Médio e Superior, também são requisitos que fazem o AEE ofertado pelos NAPNEs ser diferenciado.

A forma como cada família supera uma crise depende de seus recursos e da intensidade do evento. Trata-se de um momento em que coexistem a possibilidade de crescimento, o fortalecimento e a maturidade e o risco de transtornos psíquicos, tanto dos indivíduos como dos vínculos. (JÚNIOR; MESSA, 2007, p. 241)

De posse dessas informações, referentes às particularidades da oferta do AEE pelos IFs, é preciso considerar que a prestação do serviço a estudantes com deficiência não pode ocorrer de forma semelhante à de outras instituições de ensino. Os Institutos Federais de Educação precisam avaliar desde o seus objetivos formativos até quem são as pessoas com deficiência que lá estudam.

### 5.3 AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A educação regular, tanto básica como superior, passa por avaliações constantes em busca de averiguar a qualidade. Resultados das provas do ENEM, Prova Brasil e Enade são assuntos constantes nas mídias (TV, rádio, jornais, internet) e, a partir deles, se tenta traçar parâmetros para a compreensão da qualidade da educação brasileira, sempre primando pela ideia de atingir um patamar desejado.

O AEE faz parte do contexto escolar, mas não é fator primordial nas avaliações padronizadas que são feitas, ficando à margem do processo educativo sem a preocupação de melhorias comprovadamente eficazes ou necessárias. Um exemplo

disso são as avaliações realizadas para aprovação de cursos de graduação, nas quais a acessibilidade arquitetônica deve ser analisada (rampas, corrimão, banheiros adaptados etc.), entretanto, a forma como ocorre (ou se ocorre) o atendimento especializado aos estudantes que necessitam desses recursos não faz parte dos instrumentos de avaliação utilizados (SINAES, 2003).

Por fazer parte de uma das metas (META 4) do Plano Nacional de Educação (PNE), o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, com garantia de um sistema educacional inclusivo, deve ser palco de avaliações periódicas, com a criação de indicadores de qualidade, a fim de supervisionar o funcionamento de instituições que prestam atendimento a alunos com deficiência (BRASIL, 2014).

Fazer uma avaliação da qualidade é “indispensável, na medida em que só a partir dessa avaliação se podem propor práticas conducentes a melhorar aquela qualidade, qualquer que seja o processo utilizado para medi-la” (CABRITO, 2009, p. 197). Essa é a única forma de saber se o trabalho que vem sendo realizado atende às normativas existentes, às questões acadêmicas e aos anseios do público-alvo, possibilitando que sejam feitas modificações ou manutenção de determinados fatores, sempre objetivando o melhor atendimento ao estudante com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que proporciona a inclusão dos estudantes com deficiência, entretanto, precisa ser analisada a forma como ele é efetivado. Através de um instrumento avaliativo, elaborado especificamente para cada tipo de deficiência, há possibilidade de verificar se há necessidade de mudanças no modo como o serviço acontece. Efetuar avaliação por deficiência se faz necessário, uma vez que, “a depender da categoria de deficiência, diferentes estratégias de governamento são postas em funcionamento na sala de aula e no atendimento da educação especial, para que possa melhor conduzir a conduta dos alunos incluídos” (MENEZES; MELLO, 2014, p. 730). Uma avaliação geral do AEE não permitiria a percepção de características inerentes às necessidades de cada deficiência, inclusive no que tange a adaptações referentes ao mercado de trabalho em que pretendem se inserir, haja vista que os materiais e as ações dos profissionais que atuam no serviço se diferenciam a depender da necessidade dos estudantes e dos cursos que frequentam.



Apenas mediante uma avaliação específica será possível determinar se o trabalho realizado no AEE realmente está atingindo seus objetivos e promovendo uma educação inclusiva. Não é um processo comparativo, e sim uma busca que permita compreender o atual estado do Atendimento Educacional Especializado na Rede Federal de Ensino, de forma a contribuir para a solução de problemas e de sugerir respostas/soluções adequadas. Neste caso, não se trata de uma avaliação da Educação Especial e Inclusiva ofertada na instituição de ensino, devido ao fato de o Atendimento Educacional Especializado não ser “o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizado” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 27).

## 6 FAMÍLIA: SUAS REPRESENTAÇÕES E PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Pai e mãe, em primeiro lugar, mais do que o direito de exercer o poder familiar na escolha das opções educacionais dos filhos, têm o dever legal e a responsabilidade por decisões que atendam aos interesses da criança. A liberdade dos pais, por isso mesmo, não é absoluta. Estão em jogo não só os direitos da criança, mas o interesse público. (MENDES, 2014, p. 1)

A escola e a família são dois contextos que mediam ações educativas, devendo permitir intensa convivência social. Entretanto, possuem formas de sociabilidade específicas, funções e dinâmicas diferenciadas (ROMANELLI, 2013; CORRÊA, 2010). Apesar das particularidades existentes, com normas e funcionamento distintos, elas têm objetivos que se complementam, e esses estão relacionados às diferentes formas de transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos para o pleno desenvolvimento do indivíduo (CORRÊA, 2010; DESSEN; POLONIA, 2007; SALLES; TUIRÁN, 1996).

A relação entre família e escola engloba a relevância de cada uma dessas instituições na vida escolar dos estudantes (ROMANELLI, 2013). Trata-se de uma relação que ocorre em duplo sentido, da família com a escola e da escola com a família, já que cada uma atua de forma distinta durante o processo de efetivar a escolarização. Romaneli (2013) deixa claro que, nas pesquisas que analisou, “há uma ênfase bastante expressiva na importância da família nas análises sobre processos de escolarização” (ROMANELLI, 2013, p.52), fazendo com que a responsabilidade diante da escolarização dos filhos recaia principalmente sobre a família. Essa responsabilização da família também pode ser vista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ao afirmar que a educação é dever da família (Art. 2º), o que envolve a educação no âmbito escolar. Entretanto, a mesma lei não deixa de evidenciar o papel da escola nessa articulação entre as duas instituições, afirmando que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” (BRASIL, 1996, Art. 1º) e que é de incumbência da escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, Art. 12º).

A escolarização engloba os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, inclusive no caso de estudantes com deficiência, sendo que o AEE necessita conhecer especificidades da vida dos estudantes com deficiência para o bom desenvolvimento das ações a serem propostas. As funções sociais que envolvem a participação simultânea da família e da escola não são bem definidas. À escola cabe mais que ensinar conteúdos da Base Nacional Comum, já a família se desloca entre situações em que se deve fazer presente nas relações privadas de seus membros, resguardando suas individualidades, e nas relações públicas necessárias e impostas pela sociedade. A forma como devem ocorrer as relações entre ambas, sobretudo no que se refere ao AEE, ainda se apresenta composta de tentativas que, muitas vezes, não levam em conta a opinião de um dos lados: a família.

## 6.1 INSTITUIÇÃO PÚBLICO-PRIVADA

Diversos autores desenvolvem explicações referentes à importância da família para a sociabilidade do indivíduo. Um deles é François de Singly (SINGLY, 2007) que, pontuando afirmações de Émile Durkheim, considera algumas características da família contemporânea, considerando que esta tem funções que são ao mesmo tempo relacionais, privadas, públicas e individualizadas. A família é relacional, pois nela se estabelecem relações entre seus membros (pai, mãe, cônjuges, irmãos, filhos), demonstrando que geralmente “os membros da família têm um interesse maior em estar juntos, em compartilhar a intimidade” (SINGLY, 2007, p. 31) sem priorizar a propriedade (os bens domésticos).

Ao afirmar que a família tem características, simultaneamente, privada e pública, o autor considera a existência de um espaço em que os membros buscam a proteção de suas individualidades (privada), mas que têm suas ações reguladas pelas normativas jurídicas (pública). Um exemplo disso são as limitações impostas legalmente aos pais no quesito punição aos filhos e também imposições legislativas sobre a forma de tratamento que deve ser dada a idosos e mulheres. Ao falar que a família é individualista, Singly (2007) aponta que há uma ênfase nas relações pessoais, focalizando a individualidade – personalidade de cada membro – e a autonomia do indivíduo.

De forma semelhante às características trazidas por Singly (2007), também é possível verificar que Donati (2008) elenca o entrelaçamento entre o público e o privado nas relações familiares, afirmando que a “sociedade impele a família para a esfera privada, mesmo que depois atribua a ela um conjunto de responsabilidades e tarefas públicas ou coletivas” (DONATI, 2008, p. 61). Segundo o autor, a família precisa satisfazer um leque indefinido de funções sociais, estabelecendo uma “relação social plena” (DONATI, 2008, p. 55), sendo fundamental nas mais diversas dimensões humanas (biológicas, econômicas, sociais, jurídicas, religiosas e políticas).

Donati (2008) apresenta a família contemporânea a partir de uma abordagem que dá importância às relações sociais, em que a família “é uma solução às necessidades mais fundamentais quer da pessoa quer da sociedade” (DONATI, 2008, p. 66). O autor evidencia que a característica relacional da família propicia que esta seja uma “expressão de necessidades naturais da pessoa humana” (DONATI, 2008, p. 82), sem deixar de ser condicionada às estruturas sociais existentes, incluindo-se a necessidade de socialização de seus membros, tanto na família como no ambiente externo.

Seguindo a linha de Donati (2008) e Singly (2007), Petrini (2003) também considera a importância da relação pública e privada exercida pela família, ao afirmar que

a família também constitui um recurso para a sociedade, pois facilita respostas a problemas e necessidades cotidianos de seus membros. A família é um recurso sem o qual a sociedade, da forma como está organizada atualmente, entraria em colapso, caso fosse obrigada a assumir tarefas que, via de regra, são desempenhadas, de forma melhor e a menor custo, por ela. Através da proteção, da promoção, do acolhimento, da integração e das respostas que oferece às necessidades de seus membros, a família favorece o desenvolvimento da sociedade. (PETRINI, 2003, p. 16-17)

O público e o privado das relações familiares não são disjuntos, trata-se de ambientações que se influenciam mutuamente. O que a sociedade espera da família interfere diretamente nas relações domésticas, assim como o ambiente privado é vigiado e deve seguir normas socialmente construídas.

Os limites da família não devem, portanto, ser entendidos como distinção (ou barreiras) de ordem biológica, física ou, em geral, material, mas como modalidades culturais para considerar as relações sociais esperadas como

estáveis entre sexos e gerações, às quais podem se acrescentar relações de parentesco e/ou de serviço relativas às funções que são inerentes às primeiras. (DONATI, 2008, p. 51)

Petrini (2003) acrescenta que, no mundo ocidental, o bem-estar social se desenvolveu com base em “uma mentalidade individualista, procurando proteger os direitos da ‘criança’, promover ‘a mulher’, amparar o ‘idoso’, cuidar do ‘cidadão” (PETRINI, 2003, p. 1). Segundo ele, o bem-estar social está relacionado às características de cada indivíduo, ao qual o direito pertence e protege, e não aos sujeitos coletivos (a família), que também têm o papel social esperado de proteger. Isso também acontece com as pessoas com deficiência, que têm seus direitos protegidos pela legislação, e estes devem ser garantidos pelo Estado, pela sociedade e também pela família.

Existe uma expectativa social para que a família seja um ambiente de acolhimento, em que cada um de seus membros se sinta protegido e acolhido, entretanto, é preciso aceitar que, na família, devido à individualidade e a diferentes formas de conceber a vida em sociedade, existem “conflitos e desvios, desorganizações e fracassos, especificados exatamente pelas dificuldades que se encontram na integração das suas específicas relações entre ambiente interno (natureza biopsíquica da pessoa) e ambiente externo” (DONATI, 2008, p. 99).

As relações familiares [...] podem ser ternas e gratificantes. Mas também podem conter as mais acentuadas tensões, levando as pessoas ao desespero ou preenchendo-as com uma profunda sensação de culpa e ansiedade. Essa face da família não corresponde às imagens de rósea harmônica largamente difundidas na TV e na mídia em geral (GIDDENS, 2005, p. 166)

Salles e Tuirán (1996) abordam mitos e crenças que surgem a partir de uma memória coletiva que codifica a vida e as relações, e que circunda a família. Trata-se de estereótipos populares que foram histórica e socialmente construídos, mas que, na verdade, apresentam a idealização de uma visão distorcida da realidade (SALLES; TUIRÁN, 1996). São informações sobre o que se considera socialmente correto e desejável acerca das relações familiares.

Os autores mencionam mitos relacionados a diversos temas, alguns já não tão presentes na sociedade contemporânea, como a indissolubilidade do casamento – ‘até que a morte os separe’. Apresentam, contudo, outras crenças que podem ser

observadas facilmente nas expectativas sociais atuais: a família como um espaço perfeito de convivência, em que não existem conflitos e que tudo se baseia no amor e na aceitação; como um espaço em que os indivíduos não precisam se preocupar com influências e determinações externas; e, conforme mencionado por Giddens (2005), se supõe que a vida familiar seria formada por um ambiente repleto de felicidade e harmonia.

Esses mitos influenciam nas decisões individuais e coletivas dos seus membros, inclusive em situações dentro do seio familiar, considerado privado, determinando a forma como as relações são estabelecidas. A necessidade de seguir um modelo social de família idealizada faz com que cada indivíduo assuma papéis que foram determinados pelo âmbito social. Percebe-se que a sociedade espera determinadas ações da família, seja na socialização de cada um de seus membros ou na totalidade de sua estruturação. Desejam-se determinadas posturas e encaminhamentos referentes às ações dos integrantes da família, sobretudo dos pais em relação aos filhos, dos cônjuges entre si e do tratamento dado aos mais velhos e doentes.

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. (NOGUEIRA, 2005, p. 572)

Nas famílias que possuem integrantes com deficiência, é socialmente esperado que, considerando as funções da família, sejam demandados esforços para satisfazer às necessidades da pessoa com deficiência. Mesmo que para isso seja necessário que alguns membros abram mão de seus desejos. Um exemplo dessa imposição social pode ser verificado com mães que assumem o papel de cuidadoras de seus filhos com deficiência, abdicando da carreira profissional, de cuidados com a própria saúde e outras pretensões pessoais. Esses tipos de imposições à família demonstram o conhecimento de parcela da sociedade sobre as particularidades de conviver com pessoas com deficiência, reforçando a ideia de que tais pessoas não são (e não podem ser) independentes e de que o surgimento da deficiência da família está associado ao sofrimento daqueles que convivem com esse indivíduo.

## 6.2 A FAMÍLIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A chegada ou surgimento de uma pessoa com deficiência na família faz com que seus membros apresentem conflitos emocionais diversos. O suposto equilíbrio familiar é alterado, visto que o filho passa a não ter as características consideradas básicas para a efetivação de um futuro promissor. A criança que nasce ou se torna pessoa com deficiência frustra as expectativas dos pais e dos outros integrantes da rede familiar.

A forma como cada família supera uma crise depende de seus recursos e da intensidade do evento. Trata-se de um momento em que coexistem a possibilidade de crescimento, o fortalecimento e a maturidade e o risco de transtornos psíquicos, tanto dos indivíduos como dos vínculos. (JUNIOR; MESSA, 2007, p. 241)

Sentimentos controversos como vergonha, raiva, alegria, tristeza, conformismo, culpa, autopiedade, desejos de suicídio ou infanticídio, rejeição, aceitação, amor, ódio, negação e revolta são vivenciados pelos membros da família, seja com o nascimento de uma criança com deficiência ou com um indivíduo que adquiriu a deficiência por motivos diversos. Em alguns casos, a família vive um luto pelo filho que foi idealizado e deixou de existir em virtude da deficiência, gerando uma busca pela compreensão na motivação e de como intervir, “tornando-os mais especialistas do que pais” (BECKER; D'ANTINO, 2009, p. 10).

Esses sentimentos não se apresentam unicamente no momento do nascimento ou do surgimento da deficiência, eles transitam durante todo o desenvolvimento da pessoa, em vários momentos do ciclo de vida familiar (GLAT, 1997). Etapas do desenvolvimento em que ocorrem situações diversas fazem com que os familiares repensem sobre o futuro da pessoa com deficiência ou como teria sido a vida caso a deficiência não existisse. Isso mostra a importância do acompanhamento de pessoas especializadas junto à família da pessoa com deficiência, já que esta pode vir a enfrentar novos problemas. Um exemplo é quando um dos irmãos da pessoa com deficiência ou ela própria completa um ciclo escolar, nessa circunstância, surgem dúvidas sobre seu futuro, sua capacidade de independência e o que a família fará frente às futuras dificuldades que, porventura, surgirão (REGEN, 2005). “Assim, quando esta situação ocorre, instala-se uma crise familiar, que é uma reação

normal, já que a família precisa reajustar suas expectativas e planos a esta nova realidade, com a qual ela não contava.” (GLAT, 1997, p. 114)

O surgimento de uma pessoa com deficiência na família também afeta seu cotidiano, principalmente no caso das mães, que geralmente são as responsáveis pelos cuidados com os filhos (SILVEIRA; SANTOS; SILVA, 2014). Estas abrem mão de sua vida profissional e de preferências pessoais para se dedicar ao filho com deficiência (CIA, 2012). Essa dedicação pode trazer consequências à vida do casal, determinando “maior grau de tensão e intensa ambivalência nos sentimentos experimentados” (BECKER e D'ANTINO, 2009, p. 10). Em alguns casos, em virtude das mudanças no cotidiano e da culpabilidade mútua, causadas pelo surgimento de uma criança/adolescente com deficiência na família, se verifica a ruptura conjugal dos pais (ESCOBEDO, 2006).

Cada família reage de forma particular ante o surgimento de um membro com deficiência, são reações afetivas que variam de família para família (BECKER; D'ANTINO, 2009). Segundo Cia (2012), reações distintas variam de acordo com fatores relacionados à condição financeira, tipo de deficiência, existência de grupo de apoio ou profissionais especializados etc. “A ideia de que essas famílias sejam necessariamente abaladas em sua qualidade de vida deve ser revista. [...] os conflitos familiares não surgem em resultado direto da deficiência” (JUNIOR; MESSA, 2007, p. 242)

Independentemente do que cause essas reações, a família necessita de profissionais que a auxiliem a lidar com essas situações/sentimentos, com o objetivo de não se automutilar e nem atrapalhar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse apoio deve acontecer após a notícia e durante todo o desenvolvimento dessa pessoa. Será necessário que haja profissionais “disponíveis para ouvi-los, evitando julgamentos e críticas, criando um canal empático de comunicação” (REGEN, 2005, p. 5). Com isso, os familiares irão à busca de informações sobre a condição médica apresentada, procurando compreender as limitações existentes e ter uma visão mais realista (menos devastadora) de se ter uma pessoa com deficiência na família. Dúvidas quanto às capacidades de sociabilidade e evolução de tal pessoa também surgirão, mas, com o apoio de profissionais, a família aprende a utilizar recursos para a convivência, comunicação e socialização (REGEN, 2005).



Como afirma Glat (1997), a formação moral-ideológica do ser humano o torna dicotômico (certo ou errado, saudável ou doente), fazendo com que a família se sinta culpada, inclusive acreditando que não ama a pessoa com deficiência ou que a está rejeitando (o que, muitas vezes, provoca a superproteção). Isso reforça, segundo a autora, a necessidade da atenção de profissionais que focalizem o atendimento familiar.

É importante que se estabeleça uma relação de confiança mútua e de parceria entre pais e profissionais, pois aqueles, embora leigos, convivem por muito mais tempo com a criança e podem trazer dados importantes para o bom desenvolvimento do trabalho técnico. (REGEN, 2005, p. 6)

Sobre a superproteção, é possível perceber que ela surge em virtude da necessidade de auxílio de terceiros para que a pessoa com deficiência realize ações diversas, como atividades cotidianas e de locomoção. Segundo Escobedo (2006), as atitudes de superproteção não incentivam atividades que promovam a independência, fazendo com que as pessoas deficientes se sintam protegidas apenas no grupo familiar ou não mantenham contato com outros grupos. Essa dependência é encarada de diversas formas pela família e pode prejudicar o indivíduo. Como consequência, formam-se indivíduos isolados, sem confiança em viver em sociedade e dependentes de terceiros, junto a casos em que a família acha que, para a segurança da pessoa com deficiência, o melhor é que esta permaneça sempre em casa, não frequentando escolas, igrejas ou outros ambientes necessários à sociabilidade.

Em algumas famílias de pessoas com deficiência visual, não existe um diálogo de forma clara sobre a deficiência, fazendo com que a pessoa cega não expresse seus sentimentos “e nem a oportunidade de discussão dessa condição com seus irmãos” (BAZON; MASINI, 2009, p. 69). Em famílias com mais de um filho, é possível que os pais façam diferenciações exageradas, protegendo “seus filhos com cegueira, cobrando ações e delegando responsabilidades aos seus irmãos” (BAZON; MASINI, 2009, p. 69), situação que pode influenciar de forma negativa o seu desenvolvimento e sua relação no seio familiar.

Considerando que a família de um estudante com deficiência tem a tendência de atribuir a ele “a responsabilidade pelas insatisfações, desordem e problemas enfrentados” (BECKER; D'ANTINO, 2009, p. 14), faz-se necessário um apoio que

possa atender às suas necessidades e mostrar que relações afetivas satisfatórias possibilitam o processo de desenvolvimento do indivíduo, bem como a reestruturação das funções e papéis familiares (BECKER; D'ANTINO, 2009).

Apesar das dificuldades que as famílias enfrentam quando precisam lidar com a deficiência, é preciso considerar que são elas que irão acompanhar o desenvolvimento desse indivíduo, podendo, assim, perceber mudanças/melhoras nos campos social e educacional, provocando a escola caso mudanças não sejam percebidas. Também é possível que as diferentes reações pelas quais passam os membros da família influenciem negativamente, ou positivamente, no desenvolvimento escolar de um estudante com deficiência, sendo necessária a intervenção dos profissionais que trabalham com esse aluno.

A forma como cada família lida com o surgimento de um membro com deficiência varia de acordo com diversos fatores: existência de outros indivíduos com deficiência da família; escolarização dos pais; rede de apoio próxima à residência; apoio de parentes etc. É importante considerar que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, um indivíduo que necessita de cuidados específicos, sem ser considerado incapaz de realizar atividades cotidianas e autônomas. Quando a família foca apenas no indivíduo com deficiência, esquecendo que existem outros membros que também necessitam de cuidados, inclusive os pais e irmãos, acarreta uma vulnerabilidade familiar que pode atingir todos.

É preciso que sejam realizadas ações em prol da pessoa com deficiência, sem esquecer os indivíduos que estão ao seu redor e evitando sentimentos de culpabilidade. Isso ajuda a família a se conformar e compreender que a deficiência não é algo negativo e que a crise familiar que se instaura em virtude da deficiência é temporária e pode ser superada mais facilmente.

### 6.3 FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

A participação da família de estudantes com deficiência em escolas regulares ainda não se apresenta, nessas instituições, como uma condição necessária, apesar da busca pela autonomia do estudante se fazer constantemente presente no ambiente escolar e pelo fato de que a família “deve funcionar como apoio, para auxiliar nos seus processos de desenvolvimento, escolarização e inclusão escolar, já

que esta enfrenta inúmeras barreiras nesse processo” (SANTOS; SILVA, 2014, p. 101).

Em muitos casos, a família sequer é convocada para explicar informações sobre a pessoa com deficiência ou ser informada de ações que podem beneficiar o sucesso escolar e social da mesma. Silveira, Santos e Silva (2014) e Amiralian (2003) afirmam que a participação da família na escola é desencorajada, sobretudo em escolas públicas, em virtude do pouco conhecimento sobre deficiência, direitos e cidadania que os familiares possuem, fazendo predominar nos pais um sentimento de serem elementos perturbadores nos processos de ensino e aprendizagem.

Família e escola possuem como objetivos e funções de semelhança e proximidade: proteger e educar, dar autonomia à criança, buscar acertos e corrigir erros. É necessário entender que a relação mantida pelo aluno na escola tem a ver com o tipo de família e, também, com a relação que seus membros mantêm entre si. Por esses motivos, a parceria entre essas duas instituições é fundamental para que o processo de aprendizagem tenha sucesso. (SANTOS; SILVA, 2014, p. 104)

Saraiva e Wagner (2013) também concordam que, apesar de existir comprovação científica sobre os benefícios da proximidade da família no ambiente escolar, “ainda existem muitos empecilhos para que esta relação seja eficaz” (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 739), tais como a família não se achar capaz de auxiliar os estudantes em virtude de desconhecer aspectos pedagógicos e da escola acreditar que informações referentes à vida pessoal do estudante não são necessárias para a criação de metodologias que maximizem seu desenvolvimento acadêmico. Amiralian (2003) evidencia que há uma grande dificuldade na comunicação entre aqueles que participam do processo de escolarização da pessoa com deficiência visual, fazendo com que a escola e outros atores (famílias, assistentes sociais, médicos, psicólogos etc.) não dialoguem sobre informações necessárias para a integração de dados que poderiam proporcionar uma melhor compreensão e desenvolvimento desses estudantes, melhorando, assim, seu desempenho escolar. “A família, que deveria ser o elemento nuclear e o eixo unificador de todos os procedimentos e intervenções indicados e propostos, é frequentemente pouco participante e raramente chamada a opinar sobre os procedimentos a serem utilizados com seu filho” (AMIRALIAN, 2003, p. 108). Isso acontece, também, devido à inexistência, em muitas escolas, de profissionais com formação em educação especial e o desconhecimento sobre a importância de

oferecer um serviço multidisciplinar em prol do sucesso escolar da pessoa com deficiência.

A instituição educacional “não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento” (NOGUEIRA, 2005, p. 575). A escola tem, além da função de escolarizar, o papel de “preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25). Isso se intensifica nos casos que envolvem estudantes com deficiência, pois as mudanças e conflitos se mostram constantes e, em alguns casos, tomam proporções maiores do que deveriam, afetando diretamente a participação da pessoa com deficiência nas atividades escolares e, desse modo, o seu processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos e sociais. Em virtude disso, a participação, contribuição e compreensão de todos aqueles que fazem parte do processo de aprendizagem, inclusive a família, são de fundamental importância. “É necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que irão permitir uma articulação harmoniosa na educação” (CUNHA, 2012, p. 127).

Segundo Cia e Barham (2009) e Escobedo (2006), é possível associar o sucesso escolar do estudante e sua dedicação aos estudos à interação e participação familiar nas atividades escolares. Geralmente, os estudantes que têm apoio da família apresentam maior envolvimento com as atribuições escolares em virtude do estímulo que recebem. “Quando a família, por qualquer motivo, ainda que justificável, não consegue cumprir a sua parte, o aluno fica desprovido de atributos que o preparam para a aprendizagem escolar” (CUNHA, 2012, p. 126).

Esses aspectos mencionados denotam a importância da participação da família nos processos escolares de estudantes com deficiência. Não é possível conceber uma educação na qual a vivência familiar, incluindo as situações negativas, como a culpabilização da pessoa com deficiência pelas dificuldades familiares, é marginalizada. Uma escola que coloca em segundo plano todo o histórico familiar dos estudantes com deficiência, desconsiderando o fato de que estes passam grande parte do seu tempo imersos no convívio familiar e que vivenciam problemas

afetivos recorrentes em virtude da deficiência, deixa de realizar objetivos fundamentais do processo educativo, o que afeta diretamente a qualidade da aprendizagem e as notas dos estudantes.

A família tem papel fundamental e uma contribuição no processo educacional, sendo necessário analisar a sua relação/parceria com a escola. “[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Isso não significa que a presença da família no ambiente escolar, ou que a realização de constantes questionamentos dos profissionais da escola sobre o convívio familiar, irá fazer com que o estudante tenha melhor êxito. Considera-se, aqui, a necessidade de cada instituição fazer sua parte, não subjugando o papel da outra e nem tomando para si toda a responsabilidade pelo processo educativo. O sucesso escolar depende da participação de todos aqueles que convivem com o estudante, cada um exercendo suas atribuições, sem esquecer que aquele indivíduo é um ser social, participante de vários meios que influenciam suas atitudes, decisões e emoções.

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 573)

Segundo Dazzani e Faria (2009), o fracasso escolar pode estar relacionado com as características emocionais do indivíduo e de seus familiares. O ambiente familiar de estudantes com deficiência, devido a fatores de superproteção, de incompreensão da mudança de rotina de um de seus membros ou até o misto de sentimentos que sempre circunda todos, pode causar alterações emocionais no estudante prejudicando, assim, seu aprendizado (DAZZANI; FARIA, 2009).

O desempenho acadêmico dos alunos, durante seu processo de escolarização, está diretamente relacionado às avaliações escolares (verificações da aprendizagem), ao convívio com outros estudantes, envolvimento com professores e equipe técnica e até com o sentimento de pertencimento ao espaço escolar em que

se encontra. Também tem relação direta com o que acontece fora do ambiente escolar (DAZZANI; FARIA, 2009), no seio familiar, pois quando a família enfrenta problemas financeiros, de saúde ou não acredita na possibilidade de crescimento do estudante, percebe-se o reflexo em seu desempenho.

A relação da escola com a família de estudantes com deficiência também está regada por fatores que dependem dos conhecimentos sobre a deficiência que ambas não possuem. Thin (2010) analisa a relação de dominação entre famílias populares com a instituição escolar, e esse relacionamento pode ser associado com as famílias de estudantes com deficiência. Quando se trata de famílias com baixo poder aquisitivo, estas se afastam da escola em virtude de sua baixa escolarização (THIN, 2010) e algo semelhante pode acontecer com aquelas que possuem membros com deficiência, por não se sentirem capazes de lidar com especificidades acadêmicas relacionadas à Educação Especial.

Mesmo quando há, por parte da família, desconhecimento de fatores pedagógicos necessários para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, isso não inviabiliza a participação das mesmas, em virtude da necessidade de elas se integrarem à vivência escolar para que possam compreender, aceitar e auxiliar nos avanços educacionais e sociais desses estudantes. Trata-se de um processo duplo de dependência. A família necessita da escola para que seja instruída sobre procedimentos pedagógicos a serem adotados fora do ambiente escolar. De forma semelhante, a instituição escolar precisa da família para compreender especificidades do processo de socialização que o estudante vivenciou no seio familiar, bem como entender as características da deficiência que são particulares de cada estudante.

Nesse processo, é preciso perceber que mesmo estas duas instituições possuindo um objetivo comum, que é o sucesso escolar do estudante, esta relação ocorre de forma assimétrica dada a maneira como a escola compreende a família no contexto da educação e vice versa. A existência de dissonância entre os atores, devido a diferenças das certezas pedagógicas<sup>18</sup> e incertezas da socialização

---

<sup>18</sup> Certezas pedagógicas são as orientações acadêmicas e pedagógicas que os profissionais em Educação Especial julgam serem necessárias para o melhor aproveitamento do estudante com deficiência.

familiar<sup>19</sup>, é inevitável. O importante é perceber que não se trata de relações de dominação, e sim de diferentes saberes que devem ser compartilhados, debatidos e unificados. Os pais não podem se sentir coagidos, eles precisam perceber a importância da colaboração e realizar isso de forma voluntária. A escola necessita reconhecer que, sem a família, o processo educativo é incompleto e pontual, não se estendendo a toda vida do aluno.

#### 6.4 FAMÍLIA E AEE: CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS

No que se refere à família dos estudantes, sabe-se que os pais ainda possuem dificuldades em virtude da “pouca informação sobre como proceder diante das diversas situações decorrentes da condição visual de seu filho” (AMORIM; NASSIF; ALVES, 2009, p. 7). Esse fator evidencia a importância da participação e do apoio da família no desenvolvimento desse aluno, e é por meio do AEE que a família poderá compreender como auxiliar o estudante com deficiência visual no seu desenvolvimento social e acadêmico. Para isso, explicações sobre a maneira como a família pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem e ainda sobre o modo como ocorre a relação dos membros da família com o estudante com deficiência podem ser fundamentais para compreender/superar barreiras educativas desse aluno e auxiliar a família no cumprimento do seu dever de educar, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal.

A participação da família nas ações do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo na Educação Básica, é primordial para o sucesso deste serviço. Matos e Medes (2014) verificaram que os professores anseiam pela construção de relações colaborativas com a família dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para que essa supere representações negativas que possam existir. “Os professores sabem que quanto mais conhecerem seus educandos, maiores condições terão de se prepararem emocional e pedagogicamente para o desafio da inclusão escolar” (MATOS; MENDES, 2014, p.

---

<sup>19</sup> Incertezas da socialização familiar se referem às coisas que a família acredita serem melhores para a pessoa com deficiência, em virtude de suas vivências e preferências.

35). Isso permite a realização de um planejamento de atividade adequado às necessidades do estudante com deficiência.

Uma vez que, dentro do ambiente escolar, o AEE tem a função de verificar e auxiliar a escolarização dos estudantes com deficiência, é fundamental que os profissionais, que atuam na oferta deste serviço, conheçam a trajetória de vida desses alunos, o que inclui sua família. Somente assim é possível compreender especificidades da deficiência e problemas socioafetivos dela decorrentes que possam vir a atrapalhar o aprendizado, o ensino, a socialização e o rendimento escolar do estudante (SARAIVA; WAGNER, 2013). A importância do atendimento não se restringe a ajudas com conteúdos didáticos, mas também em guiar a família para que esta possa, no ambiente doméstico, corroborar as ações que são efetivadas.

As falhas no sistema de ensino e no atendimento às necessidades do aluno deficiente visual revelam-se nas dificuldades de aprendizado e na inadequação destes ao sistema escolar vigente. Faz-se necessário, portanto, um diagnóstico mais profundo da situação, ou seja, conhecer em profundidade os procedimentos que vêm sendo utilizados no ensino; as condições de inserção no ambiente escolar; o grau de comprometimento visual do aluno; assim como a dinâmica singular da família do aluno e de suas próprias condições afetivo-emocionais. (AMIRALIAN, 2003, p. 108)

A educação de alunos com deficiência visual tem objetivos semelhantes à ofertada para alunos sem deficiências (SANTOS; SILVA, 2014). As vantagens da participação da família na vida acadêmica desses estudantes também são semelhantes ou até mais significativas quando fatores emocionais relacionados à dependência/superproteção são verificados. A participação dessas famílias deve ser prevista no projeto político da escola, para que elas saibam o tipo de escolarização que será ofertado ao estudante e quais as ações efetivadas no atendimento especializado. Somente assim haverá a obrigatoriedade, além da necessidade, de compreender especificidades da deficiência e da vida do estudante para estabelecer estratégias de ensino e metas de aprendizagem.

A escola inclusiva não pode isoladamente decidir sobre a criança independentemente das famílias. Os pais precisam ser ouvidos e informados pela equipe pedagógica sobre a escola e o tipo de escolarização que se pretende dar à criança, e tornar os pais parceiros requer tempo e paciência. (CORRÊA, 2010, p. 167)



Sabe-se que a pessoa com deficiência passa a maior parte de seu tempo, principalmente no início do distúrbio ou na infância, com a família: “É com membros de sua família que o deficiente mantém as relações pessoais mais próximas e importantes, em muitos casos, as únicas” (GLAT, 1997, p. 112). Essas relações não se extinguem com a vivência escolar, servindo de apoio para novas aprendizagens que acontecerão no âmbito acadêmico. “Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27).

Machado (2009) exemplifica a importância da atuação da família nos processos de ensino de uma pessoa cega ao dizer que “o envolvimento da família com o processo do Sistema Braille é fundamental, assim como é o da criança vidente com sua família no contato com o mundo das letras” (MACHADO, 2009, p. 72). Da mesma forma que a família incentiva a aprendizagem do alfabeto para uma criança sem deficiência, o mesmo deve ocorrer com o Braille para cegos, além dos diversos componentes curriculares e da forma como o aluno deve prosseguir seu percurso educacional rumo à profissionalização. É perceptível que esse envolvimento deve ser espontâneo e auxiliado pelo AEE, principalmente pelo fato de a família, na maioria dos casos, desconhecer a forma como o sistema Braille deve ser ensinado para cegos (diferente da forma utilizada para videntes), as especificidades sobre adaptação curricular, como utilizar materiais adaptados e a tecnologia assistiva, bem como as possibilidades de atuação de uma pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho.

As atividades escolares efetuadas por uma pessoa com deficiência visual, algumas vezes, são distintas e necessitam de um ambiente diferenciado e, em alguns casos, de mais tempo para a conclusão. “Nesse sentido, o deficiente visual, para sua escolarização, necessita de instrumentos e materiais especiais para sua aprendizagem” (SANTOS; SILVA, 2014, p. 108). A utilização de materiais como Soroban, reglete, punção e a realização de programas de Atividade da Vida Diária (AVD) e Orientação e Mobilidade (OM) devem ocorrer em atividades do AEE, mas a compreensão da família e seu apoio fora do ambiente escolar são fundamentais para o sucesso do aprendizado de conhecimentos que são necessários a uma pessoa com deficiência visual que busca independência. É preciso que o Atendimento Educacional Especializado auxilie a família tanto na compreensão do

uso das diversas metodologias de ensino e de aprendizagem quanto da necessidade na utilização de materiais específicos (sobretudo em momentos que a família nega a deficiência do estudante).

A participação da família, em conjunto com as recomendações ou auxílio do AEE, irá beneficiar o aprendizado da pessoa com deficiência visual. “Tendo os pais e a família como parceiros, a instituição escolar realiza melhor aquelas especificidades e a inclusão pode funcionar de maneira mais efetiva. Os pais, por todas essas razões, são copartícipes na implementação e no eventual sucesso dessa política” (MENDES, 2014, p. 1-2).

Não há como excluir a família das decisões sobre os encaminhamentos e metodologias que serão utilizados, “os procedimentos de intervenção devem contemplar não só a criança, mas todos os que com ela interagem” (AMIRALIAN, 2003, p. 108).

[...] a escola precisa compreender a família, seus anseios e insegurança  
[...] O empenho da escola poderá implicar mudanças na família. Conversas constantes demandam ajuda mútua e procedimentos sempre voltados para a educação do estudante. As ações educativas carecem ser conduzidas em conjunto, com diretrizes específicas e combinadas. (CUNHA, 2012, p. 127)

A necessidade de pessoas especializadas para lidar com essas situações é fundamental e cabe aos “profissionais acompanhar e auxiliar as famílias neste processo de construção de um espaço de convivência flexível e saudável, para que estas pessoas com deficiência possam ter segurança para ‘encarar o mundo de fora’” (GLAT, 1997, p. 117).

Busca-se que a família compreenda os diferentes processos pelos quais a aprendizagem de pessoas com deficiência visual deve transitar e possibilitar que a escola esteja ciente das possíveis mudanças comportamentais oriundas de problemas familiares existentes em decorrência da deficiência. Isso pode ser realizado mediante trabalhos de orientação aos pais, devendo ocorrer de forma paralela a outros atendimentos, trata-se de “um serviço a mais no mosaico de intervenções propostas” (AMIRALIAN, 2003, p. 108). Com isso, torna-se possível viabilizar ajuda técnica para a família e fazer com que a escola compreenda possíveis alterações comportamentais, possibilitando a realização de um AEE que

realmente atenda às expectativas familiares e que aconteça considerando as capacidades e vivências anteriores do estudante.

Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocas de informações e observação sistemática de possíveis exames médicos-laborais fornecem substancial ajuda. [...] Família e escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos desafios. (CUNHA, 2012, p. 128)

É possível que, quando se fala de estudantes com mais de 18 anos de idade e que estão cursando o Ensino Médio ou o Superior, a participação da família pode não ser verificada ou se apresentar em momentos escassos, em virtude de diversos fatores. Nessa idade, assim como acontece com pessoas sem deficiência, a família pode considerar que o estudante é independente e não necessita de intervenção ou auxílio em assuntos relacionados à escola. De forma análoga, alguns alunos se sentem constrangidos quando membros da família se fazem presentes no ambiente escolar, solicitando que os pais ou responsáveis não participem de reuniões ou minimizando a importância da participação familiar para seu bom desempenho no ambiente escolar. Isso se aplica também a estudantes com deficiência visual, que podem considerar a presença da família no ambiente escolar ou a intervenção desta como sendo um empecilho para sua autonomia ou um obstáculo para a afirmação de sua independência frente a seus colegas e professores. Claramente, podem existir casos em que o estudante, apesar de ter mais de 18 anos e ser autônomo, deseje que a família acompanhe sua vida escolar. São fatores que variam entre os indivíduos e entre as relações familiares existentes.

## 7 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS

No âmbito educacional, o ato de avaliar não se restringe apenas aos aspectos diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem, em que testes e provas são aplicados aos estudantes como necessidade de verificação da aprendizagem. Por meio de avaliações diversas, nas mais diferentes áreas, inclusive a escolar, é possível aferir, diagnosticar e tomar decisões “com vistas a produzir mudanças efetivas, melhorias de processos em organizações em geral e marcadamente nas organizações educacionais” (TENÓRIO; VIEIRA, 2009, p. 11). Assim, “quando planejada e executada de maneira compatível com as especificidades e demandas do objeto em exame” (ANDRADE, 2012, p. 36), a avaliação contribui, de forma favorável, para o aperfeiçoamento das ações ou serviços ofertados dentro do ambiente escolar. Segundo Souza (2009), a avaliação, no contexto escolar, possibilita o fomento de ações emancipatórias, quando ocorre com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Realizar uma análise da instituição escolar significa “ser capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade” (SINAES, 2003, p. 61). Isso não exclui a realização de avaliações que levam em consideração os resultados do rendimento escolar dos estudantes, apenas possibilita a compreensão e análise das relações que existem entre os mais diferentes elementos que constituem as atividades dentro do ambiente escolar.

Avaliar dentro de um ambiente educacional “não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7). Trata-se de promover uma verificação que pode atingir, positivamente, a instituição, os sujeitos e o sistema educacional, causando mudanças em prol de uma sociedade comprometida com a igualdade e com a justiça social.

Fazer uma avaliação não significa fazer um controle dos processos que estão sendo analisados, nem promover a competitividade entre setores ou instituições escolares. A avaliação da educação visa proporcionar uma reflexão local das ações

que estão sendo realizadas. É uma forma de verificação dos problemas existentes, adequação do trabalho que é realizado na instituição, realização de melhorias, identificação das qualidades e dos aspectos fortes e efetivação do vínculo da escola com seu compromisso social (SINAES, 2003).

Obviamente, o ideal é a existência de práticas avaliativas que possibilitem uma visão global de todo o processo educativo. Observar fatores, entretanto, de forma independente, não indica fragmentação do processo avaliativo, é, sim, uma forma de dar conta da complexidade que permeia o ambiente educacional, possibilitando dar atenção a fatores que seriam negligenciados em uma verificação que abrangesse todas as instâncias da instituição escolar. A avaliação de determinado setor ou programa ofertado pela instituição escolar, quando somada às demais avaliações que são realizadas, proporciona uma visão real da situação.

Determinar corretamente quem são as pessoas que participarão do processo avaliativo é um dos fatores que podem legitimar o processo. No caso de escolas, a participação de membros da comunidade acadêmica é necessária para subsidiar um processo avaliativo que faça jus às necessidades da sociedade e metas institucionais. Por isso, é tão importante o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar, “respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias” (SINAES, 2003, p. 62).

A legitimidade dos resultados obtidos por meio de uma avaliação também está atrelada a questões técnicas, “assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica” (SINAES, 2003, p. 67). A avaliação requer o uso de instrumentos específicos para cada tipo de organização ou objetivo, por isso, na literatura, “tem se registrado a construção de uma diversidade de instrumentos avaliativos como tentativa de atender ao vasto campo de atuação” (ANDRADE, 2012, p. 37). São instrumentos que têm objetivos predeterminados, para poder atender adequadamente à abrangente quantidade de coisas que podem ser avaliadas, considerando o papel de cada um dos participantes no sistema educacional.

No caso do sistema educacional brasileiro, existem diversos tipos de sistemas avaliativos que são realizados, os mais conhecidos estão relacionados à avaliação aplicada aos estudantes dos três níveis de ensino: Fundamental (Prova Brasil), Médio (ENEM) e Superior (Enade). Contudo, as provas aplicadas aos estudantes são apenas uma das etapas de todo o processo avaliativo de resultados da educação brasileira, que envolve desde autoavaliações institucionais (em que membros da comunidade acadêmica elaboram uma avaliação que é respondida por seus pares), o Censo Escolar (respondido pela gestão em um período determinado pelo MEC/INEP), até avaliadores externos (pessoas que não possuem vínculo com a instituição escolar), a depender no nível de ensino a ser avaliado.

Considerando o contexto em que se encontram os Institutos Federais de Educação, que são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008), e a inexistência de um processo avaliativo regulamentado da educação profissional de nível médio, os IFs devem seguir os procedimentos avaliativos realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As avaliações realizadas pelo SINAES, contudo, não conseguem abarcar, devido a sua abrangência, as especificidades que são fundamentais na Educação Especial.

Nos instrumentos de avaliação do SINAES, há a preocupação com a existência de um núcleo de atendimento a estudantes com deficiência e com a acessibilidade arquitetônica na instituição, mas levando em conta o macrocontexto da avaliação de uma universidade e de seus cursos, itens como a existência ou não de professores especialistas para o atendimento do AEE ou o envolvimento da família passam despercebidos. Frente a isso, existe a necessidade da criação de um instrumento de avaliação do Atendimento Educacional Especializado que possibilite analisar seu estado de oferta.

A realização de um processo avaliativo dos serviços ofertados pela escola deve considerar modelos avaliativos que tenham o mesmo ideal e que já são aceitos cientificamente. Alguns destes são os que incluem a tríade estrutura-processo-resultado e os instrumentos SERVQUAL, SERVPERF e HedPERF. A compreensão e adequação desses quatro modelos aos fatores considerados fundamentais para o SINAES possibilitarão o desenvolvimento de um processo avaliativo ideal aos serviços do AEE, considerando suas particularidades e seus participantes

(servidores, estudantes e família). Assim, este capítulo se subdivide em tópicos que visam explicar os instrumentos existentes.

## 7.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído no ano de 2004 com o objetivo de promover

melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. (SINAES, 2004, p. 4)

Esse sistema visa autorizar o início de novos cursos de graduação, reconhecer cursos já autorizados ou renovar o reconhecimento desses cursos. Para realizar a avaliação, o SINAES está dividido em três tipos de instrumentos, que são aplicados de diferentes formas, por diferentes atores e em momentos distintos. Um desses instrumentos, a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), acontece em duas etapas: a autoavaliação e a avaliação externa. A pesquisadora acredita que os objetivos e métodos utilizados para a realização dessas duas etapas servem como orientadores para executar a avaliação do AEE, por conterem parâmetros que podem ser observados na oferta do serviço.

### 7.1.1 Autoavaliação

Também chamada de avaliação interna, é realizada pela própria instituição de ensino, sob a responsabilidade de uma comissão específica e formada pelos diversos segmentos da comunidade acadêmica. O conjunto de ações promovidas por essa avaliação visa melhorar a qualidade educativa, tendo

como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (SINAES, 2004, p. 5-6)

O instrumento para realizar a autoavaliação é formulado por uma comissão, chamada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), e deve ser aplicado a todos os segmentos: gestores, docentes, técnicos administrativos, estudantes e membros da comunidade externa. A forma como se dará o processo avaliativo é de decisão da CPA e pode ser por amostragem, censo, quantitativa, qualitativa, a distância, presencial – sempre visando ajudar “a instituição a identificar seus aspectos mais fortes, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir as prioridades institucionais mais importantes e elaborar as ações para o efetivo desenvolvimento institucional” (SINAES, 2003, p. 75).

Para a elaboração do instrumento avaliativo, a CPA deve observar as 10 (dez) dimensões (SINAES, 2003) que formam um roteiro com unidades básicas de avaliação.

1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional;
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição relativa à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
4. A comunicação com a sociedade;
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;



8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e à eficácia da autoavaliação institucional;
9. Políticas de atendimento aos estudantes;
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

A construção do instrumento deve adaptar esses dez itens ao perfil institucional, por exemplo, “uma IES que não tenha pesquisa e pós-graduação não considerará esses itens em sua avaliação” (SINAES, 2003, p. 86):

Essas dimensões são apresentadas por meio de indicadores qualitativos, cabendo à CPA decidir de que forma as abordará no instrumento a ser criado. Cada uma das dimensões apresentadas está dividida em, ao menos, dois tipos de itens que podem ser inclusos na realização do instrumento: núcleo básico comum; núcleo de temas optativos ou documentação, dados e indicadores para esta dimensão. Algumas das dimensões também apresentam uma divisão referente à categoria que deverá ser avaliada, por exemplo, na dimensão 5 há questionamentos que são específicos para docentes e outros que são exclusivos para os servidores técnico-administrativos.

#### 7.1.2 Avaliação Externa

De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa etapa da avaliação de cursos de graduação é realizada por especialistas que não pertencem ao quadro de funcionários da instituição. Tem por objetivo identificar acertos e equívocos existentes na avaliação interna, apontar falhas e pontos positivos, sugerir melhoras e, quando necessário, indicar providências que devem ser tomadas pela instituição de ensino ou pelo Ministério da Educação (SINAES, 2004).

As avaliações externas são realizadas “mediante análises documentais, visitas *in loco*, interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local ou regional” (SINAES, 2004, p. 6). Para isso, é necessário que a comissão de avaliadores tenha acesso irrestrito aos documentos institucionais, às instalações físicas da instituição e a estudantes, docentes e técnico-administrativos,

para realizar entrevistas que considerem importantes para o desenvolvimento do processo avaliativo.

A comissão de avaliadores, ao final do processo, deve elaborar um relatório contendo informações gerais sobre a instituição e preencher um instrumento quantitativo (MEC, INEP e DAES, 2015) que considera três dimensões de análise: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; infraestrutura. Para a aprovação do curso, seja na etapa de autorização, de reconhecimento ou de renovação do reconhecimento, é preciso que se obtenha nota superior a 3 (três), após a realização de uma média aritmética ponderada em conceitos que variam de 1 (um) até 5 (cinco). Mesmo se tratando de um instrumento quantitativo, existe a obrigatoriedade em atribuir justificativas qualitativas para cada um dos indicadores avaliados.

Os conceitos que devem ser atribuídos na análise de cada um dos indicadores das dimensões devem seguir a forma estabelecida no Quadro 04. Existem 69 (sessenta e nove) indicadores no instrumento, sendo que a dimensão 1 tem 27 (vinte e sete) indicadores, a dimensão 2 tem 20 (vinte) e a dimensão 3 tem 22 (vinte e dois) indicadores. Alguns desses indicadores são específicos para cursos à distância, outros se referem apenas a cursos de medicina, tecnólogos ou licenciatura, assim, o preenchimento do instrumento nunca contemplará todos os itens para a obtenção do resultado.

### 7.1.3O SINAES e a Avaliação do AEE

Ao serem observadas as características do AEE, percebe-se que parte da metodologia utilizada pelo INEP, para realizar a avaliação de cursos de graduação, pode ser empregada para avaliar o Atendimento Educacional Especializado em Institutos Federais de Educação.

No que se refere aos documentos institucionais, fazer uma observação da forma como esses apoiam a oferta do AEE e se favorecem a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar é de fundamental relevância para que as ações a serem efetivadas pelo Núcleo de Atendimento sejam consideradas legítimas pela comunidade acadêmica, bem como verificar se o atendimento faz

parte do planejamento institucional e a existência ou não de diretrizes que determinem como deve ser ofertado.

**QUADRO 04 - Conceitos para os Indicadores**

<b>Conceito</b>	<b>Descrição</b>
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>NÃO EXISTENTE.</b>
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>INSUFICIENTE.</b>
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>SUFICIENTE.</b>
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>MUITO BOM/MUITO BEM.</b>
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>EXCELENTE.</b>

Fonte: MEC; INEP; DAES (2015).

No que tange aos participantes do processo avaliativo, assim como acontece no SINAES, é fundamental a participação daqueles que atuam diretamente no AEE, que, no caso, são os estudantes com deficiência, os coordenadores e demais servidores do NAPNE. Obviamente, os outros membros da comunidade acadêmica podem ter influência na promoção do atendimento, mas não estão diretamente ligados com sua oferta. Referindo-se à comunidade externa, esta também não tem relação direta com o AEE, entretanto, a família do estudante é beneficiária desse atendimento e pode auxiliar, e até mesmo impedir, a participação da pessoa com deficiência, sendo, assim, fundamental compreender e avaliar a atuação dela nesse processo.

As 8 (oito) dimensões utilizadas pelo SINAES para proceder às avaliações internas e externas podem ser usadas como parâmetro para que se verifiquem itens

referentes ao AEE, servindo como temas centrais (indicadores) dos questionamentos que podem ser feitos para realizar as avaliações nos NAPNEs.

Quanto aos conceitos utilizados pelo SINAES para análise dos indicadores, que variam de 1 (um) a 5 (cinco), é preciso ponderar que a avaliação do AEE deve considerar uma análise qualitativa, que possibilite compreender os problemas que devem ser sanados ou as ações que foram consideradas positivas e negativas. Diferentemente da avaliação realizada pelo INEP, o AEE não necessita de uma nota que indique se está ou não aprovado na avaliação, já que esta visa apenas indicar a necessidade ou não de melhorias na oferta do serviço.

A avaliação do AEE deve considerar os fatores qualitativos que são indicados pelos participantes que conhecem as possibilidades institucionais e as necessidades dos estudantes atendidos. Junto a isso, é possível verificar se uma avaliação feita por pessoas internas ou externas à instituição escolar teria resultados semelhantes. Apesar da proposta do AEE ser clara, podem existir motivos para que a instituição escolar tente não revelar problemas existentes, mesmo se tratando de um resultado que seria utilizado internamente e que não desqualificaria (reprovaria) o AEE.

## 7.2 TRÍADE ESTRUTURA-PROCESSO-RESULTADO

Avendis Donabedian é um autor que se destaca mundialmente em estudos relacionados à avaliação da qualidade em atendimentos de saúde, que incluem os diversos agentes (médicos, enfermeiros, sanitaristas etc.) e as pessoas que são o público-alvo desses atendimentos. Para esse autor, a qualidade pode ser qualquer coisa que alguém deseje, portanto, não é possível definir qualidade apenas através do seu termo, faz-se necessário conhecer o contexto ao qual a qualidade está relacionada, para só em seguida buscar a sua definição. O autor afirma que os critérios de qualidade são julgamentos de valores aplicados aos vários aspectos, propriedades, ingredientes ou dimensões de um processo (DONABEDIAN, 2005).

Com base nessa percepção de qualidade, e para obter informações sobre a qualidade do atendimento de serviços na área médica, Donabedian elaborou uma tríade que leva em consideração um quadro conceitual fundamentado a partir de três dimensões: Estrutura, Processo e Resultados.

1. Dimensão Estrutura: Engloba todos os recursos físicos, humanos, materiais e financeiros necessários para a realização do serviço médico. Inclui a qualificação e existência dos profissionais que realizam o atendimento (mão de obra qualificada), estrutura física do local de atendimento (manutenção predial, higiene, iluminação, temperatura etc.), a existência de equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades a serem propostas (mobiliários e insumos) e também a existência de normativas para a oferta do atendimento;
2. Dimensão Processo: Diz respeito à execução das atividades da oferta do serviço, “da dinâmica estabelecida nas relações entre os profissionais” (ARAÚJO, 2014, p. 19) e destes com os pacientes. Trata-se das práticas executadas para que o atendimento seja viabilizado e que aconteça da forma adequada. Aqui se podem analisar os processos relacionados à oferta do serviço, tais como avaliar a organização e o acompanhamento das demandas existentes, o apoio ofertado para a capacitação dos profissionais, a comunicação com os pacientes e entre membros da equipe de saúde, a autonomia dos profissionais, a execução do planejamento das atividades e a utilização dos recursos disponíveis (financeiros e materiais);
3. Dimensão Resultado: Considera o produto final do serviço ofertado, levando em conta a satisfação dos usuários e dos profissionais (conforme o que se esperava obter com a oferta do atendimento e o que realmente se concretizou), os benefícios do serviço que foi ofertado (para o paciente, família e/ou comunidade) e a “capacidade de resolver ou finalizar um processo, simplificando, agilizando as etapas e procedimentos” (ARAÚJO, 2014, p. 42).

Todas as dimensões da tríade estão relacionadas entre si, já que a estrutura influencia na forma como ocorre o procedimento, sendo fator indissociável dos resultados. O processo depende da estrutura e também tem influência direta no resultado, sendo que este último só pode ser obtido e analisado de acordo com as outras duas dimensões. Assim, a tríade estabelece critérios para a avaliação dos serviços de saúde considerando todos os seus aspectos e pessoas envolvidas na realização dos mesmos.

Ampliando o conceito de qualidade, Donabedian (2003) estabeleceu sete pilares (eficácia; efetividade; eficiência; otimização; aceitabilidade; equidade; legitimidade) considerados fundamentais para a efetivação da qualidade almejada. Segundo o autor, esses pilares fazem parte do que deve ser analisado dentro da tríade. Para isso, é necessário verificar a qual dimensão cada pilar pertence, sendo possível que um pilar esteja em mais de uma dimensão.

1. Eficácia: refere-se à capacidade de fazer o melhor possível nas condições mais favoráveis. É a habilidade de fazer o que deve ser feito, da melhor maneira possível;
2. Efetividade: relaciona-se com a função de analisar como o atendimento desejado se aproxima do ofertado (o resultado na prática), ou seja, uma análise da efetivação da eficácia;
3. Eficiência: aqui envolve o conceito de custo, em que a qualidade em saúde se refere à obtenção da melhora na saúde com o menor custo, através da utilização de estratégias baratas e eficientes, considerando que, se existem duas alternativas eficazes, a mais eficiente é a que demanda menor custo;
4. Otimização: para Donabedian (2003), esse pilar está relacionado ao equilíbrio entre as melhorias na saúde e os custos, implicando a existência de uma relação em que se há um custo maior, os benefícios e cuidados também serão melhores ou em maior quantidade;
5. Aceitabilidade: tem relação com as expectativas e valores dos pacientes referentes aos cuidados, levando em conta a relação entre os profissionais da saúde, os pacientes e seus familiares;
6. Legitimidade: define-se como a conformidade com as preferências sociais/pessoais/familiares (ética, valores, normas, leis e regulamentos). Pode ser considerado um tipo de aceitabilidade social do que é ofertado pelo atendimento, tendo relação direta com a satisfação. Em alguns casos, é possível que os desejos da sociedade, referentes aos atendimentos de saúde, sejam diferentes daquilo previsto como modelo de atendimento ideal;
7. Equidade: determina o que é justo e equitativo na execução do serviço médico e de seus benefícios. Tem relação com o que torna o serviço legítimo socialmente, levando em consideração a aceitação dos indivíduos e da sociedade.

Donabedian (2001), em seu estudo, aborda três maneiras distintas para avaliar a qualidade utilizando as dimensões da tríade. A primeira está centrada exclusivamente no uso dos resultados, pois, segundo o autor, ao se utilizar os critérios dessa dimensão, é possível se verificar vantagens no que diz respeito à confiança dos valores, não gerando dúvidas sobre o atendimento que foi ofertado (DONABEDIAN, 2001). Para o autor, isso se deve ao fato de o resultado final do atendimento ser capaz de demonstrar se houve ou não problemas durante o processo e na estrutura. Entretanto, ele afirma a existência de considerações que podem restringir o uso dos resultados para avaliar a qualidade. Um dos problemas tem relação com o fato de os resultados não refletirem apenas o atendimento que é oferecido, já que esses podem ser reflexos das interações entre os pacientes e outros fatores fora do atendimento ofertado, como outros profissionais que não fazem parte da equipe de saúde. Seria necessário manter constantes os fatores que podem influenciar os resultados, mas considerando a dinâmica social em que o paciente está inserido. Assim, ao se observar apenas os resultados, pode-se incidir num erro de julgamento, deixando de considerar problemas ou fatores positivos que estão imersos na estrutura, no processo ou em algo que não tenha relação direta com o serviço ofertado e que passaram despercebidos pelas pessoas que realizaram a avaliação.

Outra forma de avaliar, segundo o autor, consiste em examinar os processos no lugar dos resultados. Nessa maneira, considera-se que o interesse está em saber como se desenvolve o atendimento para que se alcancem os resultados previstos. Aparentemente, parece que nesse modo de análise há uma separação entre meios e fins, mas, na verdade, o que existe é uma cadeia ininterrupta na qual os meios levam a resultados que podem ser revistos e levam a outros meios e novos fins (DONABEDIAN, 2001). Essa forma de avaliação apresenta um contexto cíclico que pode ser interminável, já que não é feita uma associação dos resultados com os processos, e vice-versa. Aqui, os resultados determinam que devam existir mudanças no processo, sendo este o principal motivador da existência de resultados, sejam eles positivos ou negativos. Isso mostra que eles são determinantes para a modificação e determinação dos processos, indicando ser o resultado o principal critério nessa forma de avaliar.

A terceira e última maneira de avaliar pode ser denominada, *grosso modo*, como avaliação da estrutura (DONABEDIAN, 2001). Nela, se abarcam os processos administrativos que oferecem apoio e orientação ao serviço. A avaliação se baseia em aspectos como adequação das instalações e equipamentos, idoneidade dos profissionais, estrutura administrativa etc. Se as condições e meios estiverem adequados, então, o atendimento estará assegurado. Sabe-se da inverdade dessa afirmação, visto que, mesmo com a existência de equipamentos de boa qualidade, grande quantidade de insumos e com profissionais qualificados, o atendimento e a sociedade podem ser comprometidos em função de um planejamento mal elaborado ou efetivado, ou seja, a relação entre estrutura e processo ou estrutura e resultado pode não estar bem estabelecida (DONABEDIAN, 2001).

#### 7.2.1 A Tríade e a Avaliação do AEE

As dimensões estudadas por Donabedian (2001) podem ser utilizadas para a análise dos dados de uma avaliação do AEE, já que a tríade estrutura-processo-resultado se enquadra nas ações que devem ser efetivadas pelos NAPNEs para promover o AEE.

A estrutura do AEE (NAPNE), assim como proposto pelo autor, é formada pelos recursos humanos (a quantidade e formação dos servidores e o tempo que disponibilizam para o AEE), pelos recursos físicos (existência e disponibilidade de material específico para realizar o AEE, mobiliário adaptado e a estrutura do local considerando a acessibilidade) e pela regulamentação institucional sobre a oferta do serviço (documentos).

A dimensão 'Processo' engloba todas as ações que são realizadas para promover o Atendimento Especializado, desde conversas com os estudantes e seus familiares sobre a possibilidade de realização do AEE até a execução dos atendimentos a alunos, membros da família e servidores da instituição.

Já a dimensão 'Resultado' levaria em consideração o cumprimento das metas propostas nas normativas (internas e externas) no que se refere ao objetivo final do AEE, a realização/ou não do que é proposto pelos servidores que atuam na instituição e uma análise do êxito dos estudantes atendimentos (notas/aprovações/reprovações).



No que se refere à forma como realizar a avaliação do AEE, tendo em mente as três dimensões, acredita-se que cada uma delas é essencial para o desenvolvimento de todo o serviço de Atendimento Especializado. A existência de problemas em qualquer uma das dimensões pode gerar ou ser decorrente de falhas nas outras, já que elas apresentam uma dependência. Ou seja, falha na estrutura causa problemas no processo e no resultado, falhas nos resultados são motivadas por problema em alguma das outras duas dimensões, e assim sucessivamente. Entretanto, não existem impedimentos para que problemas em uma dimensão não gerem impacto nas demais. Com isso, a análise de cada uma das dimensões, de forma isolada, se faz necessária, para apresentar soluções pontuais ou para reforçar pontos positivos, possibilitando que, ao final, seja realizada uma avaliação geral.

### 7.3 SERVQUAL

Um instrumento para avaliação da qualidade de serviços – SERVQUAL – foi desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry, em 1985 (SALOMI; MIGUEL; ABACKERLI, 2005). O SERVQUAL é uma escala de boa confiabilidade, servindo para a compreensão das expectativas de serviço e as percepções dos usuários, com a finalidade de melhorar o serviço ofertado (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988).

Para efetivar a medição da qualidade, foi definida uma escala de sete pontos, que varia de ‘Concordo Fortemente’ (7) a ‘Discordo Fortemente’ (1). O objetivo era obter respostas não verbais para 22 (vinte e dois) itens distribuídos em expectativa e percepção do desempenho<sup>20</sup>, relacionados a 10 (dez) dimensões que os autores consideravam como parte da estrutura básica para avaliar a qualidade de serviços (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988). Essas dimensões foram elaboradas após os autores realizarem uma pesquisa envolvendo 12 grupos focais, em diferentes tipos de serviços. Com base no estudo, projetou-se esse instrumento para ser aplicado em um amplo espectro de serviços, podendo ser adaptado de acordo com a necessidade da avaliação que será realizada (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988).

---

<sup>20</sup> Ao total, são 44 itens, visto que são 22 itens para o desempenho e mais 22 para expectativa, como pode ser verificado no – Modelo de Itens do Instrumento Servqual.

As 10 (dez) dimensões inicialmente utilizadas pelos autores eram: tangibilidade; confiabilidade; capacidade de resposta (responsividade); competência; cortesia; credibilidade; segurança; acesso; comunicação e compreensão do usuário. Entretanto, após uma análise do modelo, em 1988, os autores redefiniram o SERVQUAL em apenas 5 dimensões (Quadro 05), sendo que as duas novas dimensões (garantia e empatia) contêm todas as especificidades dos itens referentes às sete dimensões originais, fazendo com que as 5 (cinco) dimensões enquadrem todos os elementos que antes se encontravam em 10 (dez).

**QUADRO 05 - Redefinição do SERVQUAL**

<b>SERVQUAL (1985)</b>	<b>SERVQUAL (1988)</b>
Tangibilidade	Tangibilidade
Confiabilidade	Confiabilidade
Capacidade de resposta (responsividade)	Capacidade de resposta (responsividade)
Competência	Garantia
Cortesia	
Credibilidade	
Segurança	
Acesso	Empatia
Comunicação	
Compreensão do usuário	

Fonte: PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY (1998).

Como resultado dessa simplificação, os autores realizaram uma combinação das seguintes definições (1988):

1. Tangibilidade: instalações físicas, equipamentos e pessoal;
2. Confiabilidade: capacidade de executar o serviço prometido de forma exata e segura;
3. Responsividade: vontade de ajudar os clientes e fornecer um serviço rápido;

4. Garantia: conhecimento e cortesia dos empregados e suas habilidades em inspirar confiança e confidencialidade;
5. Empatia: cuidado e atenção individualizada que a empresa fornece aos seus clientes.

Parasuraman, Berry e Zeithaml (1991) perceberam a necessidade de uma nova reestruturação no instrumento SERVQUAL, mas essa aconteceu em relação aos 22 (vinte e dois) itens utilizados para a análise da expectativa do serviço e da percepção dos usuários. Inicialmente, os autores verificaram que havia itens que foram redigidos de forma positiva e outros, de forma negativa, fato que provocava grandes variações para os itens redigidos negativamente, causando confusão nas análises dos resultados. Por esta razão, todos os itens passaram a ser redigidos de forma positiva (PARASURAMAN; BERRY; ZEITHAML, 1991). Junto a isso, os itens foram divididos de acordo com as 5 (cinco) dimensões, formando, assim, o instrumento SERVQUAL Redefinido (Anexo A).

Os autores Parasuraman, Berry e Zeithaml (1991; 1988) afirmam que o instrumento é mais valioso quando utilizado periodicamente para análise das tendências da qualidade de serviços, além de poder ser aplicado para aferir as diferentes formas de avaliação. Uma dessas formas é a avaliação da qualidade de um serviço pela média das pontuações em itens que compõem uma mesma dimensão, o que possibilita verificar qual das dimensões é considerada mais importante para os usuários. Também é possível realizar uma avaliação da qualidade do serviço utilizando um escore global, sabendo que todas as dimensões têm igual importância.

A forma de realizar a avaliação do instrumento ocorre através da fórmula

$Q = D - E$ , na qual

$Q$  = avaliação da qualidade;

$D$  = valor atribuído à percepção de desempenho do serviço;

$E$  = valor da expectativa com o serviço.

“As diferenças obtidas entre os escores de expectativas e percepção podem ser empregadas para a melhoria da qualidade dos serviços” (PENA et al., 2013, p. 1238). Quando as percepções são maiores que as expectativas, pode-se constatar

que os níveis de satisfação são elevados, considerando o serviço de excelente qualidade (PENA et al., 2013). Ou seja, trata-se de uma avaliação do serviço que define a qualidade como um indicador que contempla a expectativa que se tinha e a percepção ao receber o serviço. Valores positivos indicam que há um bom serviço, se forem nulos, o serviço se encontra dentro de parâmetros esperados e, quando negativos, existe a necessidade de modificações e melhorias.

### 7.3.1 O SERVQUAL e a Avaliação do AEE

As cinco dimensões propostas por Parasuraman, Berry e Zeithaml (1988), quando aplicadas ao serviço de AEE, podem ser facilmente inseridas em uma das três dimensões propostas por Donabedian (2001), além de também fazerem parte das dimensões utilizadas pelos SINAES.

Sobre a forma de análise das dimensões, não é pertinente, dentro do contexto do AEE, considerar que uma dimensão é mais importante que as outras. Obviamente, há pessoas que têm esse entendimento, entretanto, a dependência entre tudo o que acontece durante a execução das ações do AEE faz com que algo considerado menos relevante exerça influência direta naquilo que o participante acredite ser mais importante. Além disso, cada estudante é único e necessita de atendimento diferenciado, fazendo com que cada um acredite ser mais relevante aquilo que auxilia no seu processo de inclusão. Um exemplo está na adaptação do material didático para indivíduos com deficiência visual total (cegos). Algumas pessoas podem considerar que a existência de uma impressora Braille ou máquina de escrever Braille não é importante, visto ser mais fácil e mais barato, em alguns casos, preparar matéria digital para ser usada em computadores com *softwares* leitores de tela. O que não se leva em consideração nesse caso é que podem existir estudantes que têm dificuldade em manusear dispositivos eletrônicos e que se sentem mais à vontade utilizando impressos em Braille.

Ao avaliar os serviços através do instrumento SERVQUAL, os autores consideram as expectativas dos usuários, mas, no caso do AEE, essa expectativa por parte dos usuários (estudante e familiares) pode estar ligada a ideias errôneas daquilo que deve ser ofertado, em virtude do desconhecimento das reais funções do Atendimento Educacional Especializado em IFs ou por almejam um tipo de suporte

que atue em tempo integral e de forma irrestrita. Um exemplo seria um estudante que acreditasse ser possível utilizar, sempre que achasse necessário, a máquina de escrever Braille do NAPNE, sem considerar que esta apenas estaria disponível durante as aulas planejadas, em virtude da existência de outros estudantes e do número limitado de aparelhos.

Um fator de fundamental importância mencionado pelos autores, e que será utilizado nesta pesquisa, é a utilização de perguntas apenas na forma positiva. Isso se mostra favorável na avaliação do serviço de Atendimento Especializado, porque facilita aos participantes seguirem sempre a mesma linha de pensamento (perguntas sempre positivas), ao listar pontos positivos e negativos de forma sequencial, não gerando contradições entre as perguntas e sem causar contradições na análise dos resultados, sobretudo em questionamentos cujas respostas se resumem em 'sim' ou 'não'.

#### 7.4 SERVPERF

O instrumento SERVPERF foi desenvolvido por Cronin e Taylor (1992) com base nos estudos do instrumento SERVQUAL, de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988). Diferentemente do SERVQUAL, que utiliza a satisfação e o desempenho como medidas para avaliar a qualidade dos serviços, o SERVPERF se baseia apenas na percepção.

Cronin e Taylor (1992) defendem que a qualidade em serviços pode ser conceituada e medida como equivalente à atitude, e não à satisfação. Isso se confirma na conclusão do estudo dos autores ao afirmarem que a qualidade do serviço antecede a satisfação, ou seja, se o serviço ofertado oferece a qualidade requerida, a satisfação é quase certa.

Na proposta dos autores, o instrumento SERVPERF é uma alternativa ao SERVQUAL (SALOMI; MIGUEL; ABACKERLI, 2005). Nele, são utilizados os mesmos 22 (vinte e dois) itens aplicados no SERVQUAL, mas apenas foram considerados os itens referentes ao desempenho, sem levar em consideração a expectativa dos usuários. Com isso, houve uma redução de 50% dos itens a serem avaliados para a verificação da qualidade.

Apesar dessa redução, os autores afirmam que se trata de uma medida de qualidade de serviço mais apropriada do que a SERVQUAL, por ser mais sensível na percepção das variações de qualidade do que outras escalas (SALOMI; MIGUEL; ABACKERLI, 2005). A vantagem de não utilizar a satisfação é o fato de desconsiderar o estado emocional dos usuários e comparações com outros fatores que não fazem parte dos objetivos do serviço ofertado, pautando-se apenas no que é inerente a ele.

#### 7.4.1 O SERVPERF e a Avaliação do AEE

A ideia de levar em conta apenas a percepção do usuário, após a oferta do serviço, não é satisfatória quando analisada dentro do contexto do AEE, pois desconsidera se, durante o processo de realização do serviço, o usuário foi informado do que iria ser ofertado, como, onde, por quem e por que. Também se deve considerar que o processo educativo é contínuo, não cabendo uma avaliação apenas no final. A análise da percepção deve vir acompanhada da informação sobre o quanto o usuário conhece a respeito da oferta do AEE.

Quando se trata de avaliação de serviço na esfera educacional, a forma como os usuários analisam a oferta deve considerar aquilo que precisa ser oferecido, e não apenas o desejo, expectativas ou vontades dos participantes. Ao aprender Braille, por exemplo, um estudante pode achar que não teve um ensino satisfatório, já que sente dificuldade de ler embalagens de produtos quando vai ao supermercado, entretanto, ele precisaria ter sido informado de que as habilidades de leitura vão se aperfeiçoando com o passar do tempo e com o treino, não se resumindo apenas às aulas que teve no Atendimento Especializado. Se essa informação não foi transmitida, o estudante terá a percepção de que o serviço não está sendo ofertado da forma correta e, se ele foi informado, é possível que incorra no erro de discordar do objetivo proposto das aulas de leitura tátil.

#### 7.5 HEDPERF

Com o objetivo de validar uma nova escala para medição da qualidade do serviço ofertado em instituições de educação superior, Abdullah (2006),

baseando-se nas escalas SERVQUAL e SERVPERF, criou e testou a escala HEdPERF, que significa Desempenho do Ensino Superior<sup>21</sup>.

Abdullah (2006) afirma que esses outros instrumentos foram testados com algum grau de sucesso nas indústrias de serviços, mas a sua utilização no setor do ensino superior ainda não é abrangente. Na educação, é preciso considerar que existem múltiplos usuários dos serviços – estudantes, empregadores, o pessoal acadêmico, o governo e as famílias – abrangendo uma diversidade de requisitos não atendidos pelas demais escalas (ABDULLAH, 2006). Já o HEdPERF, segundo o autor, consegue captar nuances autênticas da qualidade do serviço dentro do setor educacional.

Convém lembrar que nos estudos que aplicam modelos de qualidade em serviços em instituições de ensino superior, e que comparam modelos de qualidade entre si, o HEdPERF tem se mostrado válido. [...] a medida HEdPERF é projetada para medir a qualidade do serviço no nível macro, podendo ser considerada como um instrumento de medição mais genérico.(SOUSA et al., 2011, p. 6)

Na aplicação dessa escala, utilizam-se técnicas quantitativas e qualitativas de medição, além de considerar aspectos do ambiente total dos serviços utilizados. Os resultados do estudo validaram um conjunto de 41(quarenta e um) itens a serem pesquisados (Quadro 06), que fazem parte de 6 (seis) dimensões, às quais o autor chama de fatores (ABDULLAH, 2006):

1. Fator 1: Aspectos não acadêmicos - Este fator é composto por itens que são essenciais para permitir que os alunos cumpram as suas obrigações de estudo. Ele se relaciona com funções desempenhadas por pessoal não acadêmico;
2. Fator 2: Aspectos acadêmicos - Os itens que descrevem esse fator se referem às responsabilidades dos acadêmicos;
3. Fator 3: Reputação - Este fator é composto por itens que sugerem a importância das instituições de ensino superior em projetar uma imagem profissional;

---

<sup>21</sup> Tradução de *Higher Education Performance*.

4. Fator 4: Acesso - Este fator é composto por itens que dizem respeito a questões como a acessibilidade, facilidade de contato, disponibilidade e conveniência;
5. Fator 5: Conteúdo programático - Este fator enfatiza a importância de oferecer respeitáveis programas acadêmicos com estrutura flexível e currículo;
6. Fator 6: Compreensão - Trata-se de itens relacionados com a compreensão das necessidades específicas dos alunos em termos de serviços de aconselhamento e de saúde.

É importante notar, segundo Abdullah (2006), que esses 6 (seis) fatores não são semelhantes aos do instrumento SERVQUAL, que possui 5 (cinco) dimensões e deveriam representar, de forma genérica, a qualidade do serviço, conforme afirmam Parasuraman, Berry e Zeithaml (1991).

Dentre os modelos de qualidade de serviços em estabelecimentos de ensino superior, o estudo de Firdaus (2006) revelou que a medição da qualidade do serviço, por meio do método HEdPERF resultou em estimativas mais confiáveis, com maior critério de validade do construto, maior variância explicada e aparentemente superior aos modelos SERVPERF e SERVPERF-HEdPERF. (SOUSA et al., 2011, p. 7)

De forma semelhante ao SERVPERF e SERVQUAL, essa escala também utilizou a medida de 7 (sete) pontos, variando de 'Discordo fortemente' (1) até 'Concordo fortemente' (7). Na parte qualitativa da pesquisa, os estudantes foram solicitados a descrever os vários aspectos relacionados aos serviços e às facilidades oferecidas pela instituição.

O autor concluiu que a escala HEdPERF permite que as instituições de ensino superior projetem, de forma eficiente, o processo de prestação de serviços. Além disso, com o uso do instrumento, é possível conhecer os pontos fortes e fracos de cada uma das dimensões, permitindo que se utilizem os resultados de uma melhor alocação de recursos, de modo a prestar um serviço de mais qualidade aos estudantes. A dimensão 'Acesso', durante a pesquisa do autor, mostrou ter influência significativa na determinação da qualidade do serviço, uma vez que os estudantes consideraram que essa dimensão era mais importante que as outras para determinar a qualidade do serviço que recebiam.



**QUADRO 06** - Itens da Escala HEdPERF

1. Conhecimento do conteúdo do curso	22. Cuidar e atenção individualizada
2. Cuidados e cortesia	23. Eficiência em lidar com reclamações
3. Resposta a pedidos de assistência	24. Em resposta a um pedido de assistência
4. Sincero interesse na resolução de problemas	25. Registros precisos e recuperáveis
5. Atitude positiva	26. Promessas mantidas
6. Uma boa comunicação	27. Horários convenientes
7. <i>Feedback</i> sobre o progresso	28. Atitude positiva
8. Consulta suficiente e conveniente	29. Uma boa comunicação
9. Aparência / imagem profissional	30. Conhecedor de sistemas / procedimentos
10. Instalações da residência estudantil	31. Sentir-se seguro e confiante
11. Instalações acadêmicas	32. Serviço dentro de prazo razoável
12. Programas de qualidade	33. Igualdade de tratamento e respeito
13. As instalações recreativas	34. Quantidade razoável de liberdade
14. Tamanho das classes	35. A confidencialidade da informação
15. Variedade de programas / especializações	36. Facilmente contatado por telefone
16. Currículo e estrutura	37. Os serviços de aconselhamento
17. Localização <i>campus</i> e seu <i>layout</i>	38. Serviços de Saúde
18. Programas acadêmicos respeitáveis	39. União entre os estudantes
19. Educação e experiência acadêmicas	40. <i>Feedback</i> para melhoria
20. Graduados facilmente empregáveis	41. Procedimentos de prestação de serviços
21. Interesse sincero em resolver o problema	

Fonte: ABDULLAH (2006).

Abdullah (2006) alerta que a tentativa de prestar um serviço adequado em todas as dimensões pode parecer atraente, porém essa ação é passível de resultar na alocação ineficiente de recursos que não irão modificar a forma como o usuário avalia a qualidade. Ele continua o alerta dizendo que isso não significa que as instituições devam negligenciar as outras dimensões, pois é preciso fornecer serviço

adequado em todas e, dentro das possibilidades, verificar quais dimensões podem exigir uma maior atenção.

#### 7.5.1 O HEdPERF e a Avaliação do AEE

Apesar de ter sido elaborado especificamente para utilização no contexto educativo, o instrumento HEdPERF analisa, de forma global, todos os aspectos de uma instituição de ensino superior. Quando se observam as necessidades de análise dos serviços ofertados pelo AEE, ao utilizar esse instrumento, faz-se necessário fazer adequações para que os fatores (dimensões) abordem itens relevantes apenas ao atendimento especializado, já que se observa que apenas os fatores 4 e 6 se relacionam diretamente com o AEE.

Abdullah (2006), assim como no instrumento SERVQUAL, considera a existência de dimensões que podem ser consideradas mais importantes do que outras no que se refere à qualidade do serviço ofertado, e isso levando em conta a opinião de apenas um tipo de participante (os estudantes). Apesar de afirmar que isso é importante, já que a alocação de recursos nas diversas dimensões não iria modificar a forma como o usuário avalia o serviço, é preciso considerar que o serviço ofertado no ambiente educacional tem que prezar por uma qualidade que, muitas vezes, não é compreendida pelos usuários (estudantes e família). Além disso, é possível que o investimento em uma determinada dimensão, ou indicador, considerado menos importante por parte dos participantes da pesquisa, gere um 'efeito borboleta', melhorando as outras dimensões ou indicadores que não foram alterados ou deixando que sejam feitas melhorias em algo considerado importante por outros usuários do serviço. Como exemplo, tem-se o investimento na formação continuada das pessoas que atuam no AEE. Isso, para o estudante, pode ser menos importante que a compra de novos equipamentos, entretanto, servidores mais qualificados podem ter mais conhecimentos e propiciar a compra de insumos mais baratos e de melhor qualidade/usabilidade.

## 8 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos métodos e instrumentos apresentados e analisados no Capítulo 7, optou-se por utilizar o modelo conceitual de Donabedian (2001), adaptando a tríade ‘estrutura, processo e resultado’ para ser aplicada no Atendimento Educacional Especializado, na educação especial ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A tríade permitiu observar, durante a análise dos dados, os diferentes aspectos relacionados ao AEE, desde sua implementação, no que se refere à estrutura física e às ações que são realizadas para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, até os resultados obtidos, considerando todos que participam da oferta do serviço. A utilização da tríade também possibilitou que os documentos institucionais fossem analisados em conjunto com as falas dos participantes e informações obtidas durante a observação.

Esse modelo viabilizou a percepção de pontos positivos e falhas na execução dos AEEs, permitindo, em alguns casos, que a pesquisadora emitisse sugestão de soluções ou indicasse falhas que podiam ser sanadas com a aplicação das normas e legislação vigentes. Junto a isso, esse tipo de análise possibilitou que semelhanças ocorridas nos diferentes locais onde a pesquisa aconteceu fossem evidenciadas.

Para tanto, a pesquisadora utilizou-se da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977), abrangendo as fases determinadas por esse autor: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é considerada “a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1977, p. 95). Nessa etapa, a pesquisadora recorreu a um computador, para possibilitar a sistematização dos dados. Assim, foi realizada leitura de todas as entrevistas, diários de campo e revistos os objetivos do estudo, permitindo a elaboração/confirmação dos indicadores que orientaram as análises dos dados (estrutura, processo e resultado). Isso foi realizado considerando o que o autor chama de pré-teste, uma certificação “da eficácia e da pertinência dos indicadores” (BARDIN, 1977, p. 100).

Na fase de exploração do material, a mais longa do processo de análise (BARDIN, 1977), cada uma das entrevistas e cada um dos diários de campo foram divididos em 4 (quatro) partes: Estrutura, Processo, Resultado e Família. Essa divisão teve o objetivo de separar cada uma, atentando para os três indicadores (dimensões) que, em seguida, puderam ser categorizados em variáveis de análise e em partes dominadas 'Família' (apenas para as entrevistas). Essa forma de separação foi necessária, visto que, durante a pesquisa de campo, houve a participação da família de apenas um dos entrevistados.

A participação de apenas uma mãe no estudo é justificada pela negativa de sete, dentre os oitos estudantes entrevistados, em permitir que algum membro de suas famílias fosse entrevistado. Quando convidados a colaborar com a pesquisa, os alunos foram informados que seria preciso indicar algum familiar que estivesse disposto a responder perguntas sobre o tema pesquisado, contudo, logo após serem entrevistados, os discentes disseram que preferiam que suas famílias não participassem ou se negavam em dizer quem poderia participar. O desinteresse das famílias em participar não comprometeu os objetivos da pesquisa. Assim, para alcançar o objetivo da pesquisa, optou-se por seguir a sugestão da banca de qualificação de verificar as vozes das famílias nas falas dos participantes (GOMES, DAZZANI, 2013). Então, as informações referentes às famílias são oriundas, majoritariamente, das falas dos estudantes e dos profissionais entrevistados.

Para analisar os dados obtidos, foi feita uma subdivisão das dimensões em variáveis, tornando a análise mais linear e permitindo que a conclusão já pudesse ser verificada na apresentação dos resultados. A elaboração dessas variáveis considerou itens das dimensões do SINAES (BRASIL, 2004). Cada um dos indicadores aborda os seguintes aspectos:

- Estrutura
  - Espaço de atendimento;
  - Barreiras arquitetônicas;
  - Materiais e equipamentos;
  - Experiência e formação dos profissionais.
- Processo
  - Acesso à informação;
  - Experiência e atuação dos profissionais;

- Funcionamento do atendimento;
- Relação com o Ensino Regular;
- Integração com outras Redes de Ensino (parcerias);
- Mecanismos de interação.
- Resultado
  - Acesso, permanência, participação e êxito;
  - Satisfação;
  - Disponibilidade para resolver problemas/ajudar.

Durante o tratamento dos dados, a pesquisadora observou que seria possível dispor as entrevistas em dois grupos que apresentavam resultados semelhantes: *campi* – não possuíam uma sala destinada exclusivamente para o NAPNE; e aqueles que têm esse ambiente para realizar as atividades de AEE. Em virtude disso, a análise possui duas partes e cada uma está dividida com as dimensões da tríade.

## 8.1 SEM AMBIENTE EXCLUSIVO

### 8.1.1 Estrutura

Em dois dos *campi* pesquisados (A e B), não existia uma sala para atendimento dos alunos e acomodação de materiais que pudessem auxiliar no processo de inclusão escolar destes.

No *Campus A*, foi disponibilizado um espaço para a acomodação da coordenadora do Núcleo: uma sala de, aproximadamente, 16 m<sup>2</sup>, onde também estavam instaladas a coordenação de pesquisa e a de extensão. Devido a isso, a coordenadora decidiu não utilizar o ambiente, que era composto por um armário, uma mesa e uma cadeira, pois não seria um local adequado para realizar o atendimento aos estudantes.

No *Campus B*, a situação era semelhante, parte dos materiais do NAPNE estava armazenada na sala onde a coordenadora atendia a toda comunidade acadêmica, pois não existia um ambiente específico para o Núcleo. O atendimento aos estudantes com deficiência acontecia em uma sala destinada às aulas de monitoria da instituição, local por onde circulavam monitores das mais diversas

disciplinas, além de diversos estudantes, o que dificultava e, às vezes, impedia a realização de atividades, como leitura de textos e de avaliações para os alunos com deficiência visual.

Como consequência da falta de um espaço para o NAPNE nesses *campi*, havia poucos materiais destinados à inclusão dos estudantes assistidos. Em um deles, foi disponibilizado um gravador de voz para o aluno gravar as aulas, podendo estudar em casa posteriormente, e o único computador com programas leitores de tela encontrava-se na biblioteca. Nele, também havia um *scanner* com voz que não estava instalado. Já no outro, o *Campus B*, a coordenadora informou que existiam diversos materiais, todos agrupados dentro de um armário devido à inexistência de um local para colocá-los, tinha disponível apenas uma impressora Braille instalada no setor pedagógico e uma tabela periódica em Braille que estava no laboratório de química.

Considerando todos aqueles que faziam parte do quadro de profissionais que atuam nesses dois núcleos, a pesquisadora só observou a existência de 4 (quatro) pessoas, visto que, em ambos os locais, havia intérpretes de Libras. Segundo a coordenadora, contudo, havia uma equipe de outros servidores que auxiliava no atendimento aos estudantes.

A coordenadora S1 listou como membros do Núcleo: uma psicóloga, pessoas do serviço social, uma secretária e uma servidora que atuava na biblioteca, sendo que nenhum desses servidores tinha lotação no NAPNE, e sim em outros setores do *campus*. Ela ainda complementou que estudantes dos cursos superiores, que não são atendidos, também faziam parte do Núcleo.

S1: Os estudantes fazem parte, muito mais, hoje, os estudantes do ensino superior. Eles têm muito mais interesse pela área. Dialogam, participam de reuniões, eventos, às vezes, a gente organiza alguns eventos, algumas ações do NAPNE dentro da instituição e fora, em algumas escolas que são parceiras. É muito mais os alunos do superior, mas tem duas alunas que elas são muito atuantes, dois alunos que são bem atuantes, um rapaz e uma moça.

Apesar de não serem atendidos pelo NAPNE, esses alunos fazem parte do Núcleo segundo o Projeto Político Institucional (PPI) da instituição, que afirma que “poderão integrar a equipe do NAPNE: docentes, técnicos administrativos em

educação, discentes, familiares e comunidade em geral, com o intuito de criar na instituição a cultura do respeito a este público” (BRASIL, 2014d , p. 75).

Já a coordenadora S2 afirmou que os servidores que atuavam no Núcleo não tinham uma função determinada por portaria.

S2: O NAPNE oficialmente ele existe comigo, que sou a psicóloga, uma pedagoga, uma assistente social, que, graças a Deus, até não precisa [...] e a gente também tem uma intérprete de Libras, e um servidor nosso de T.I [...] todos os servidores, nenhum tem função destinada pro NAPNE [...] oficialmente eu faço parte de um outro setor, que é a parte da psicologia.

Quando questionada sobre os membros das famílias dos estudantes fazerem parte do Núcleo, a coordenadora S2 afirmou que eles “são grandes parceiros”, que há famílias que se envolvem nas atividades executadas, frequentando a instituição, perguntando e demonstrando interesse. Ela também afirma que nunca foi feito convite para que as famílias possam se envolver nas atividades desenvolvidas pelo NAPNE.

S2: Poxa, a gente nunca convidou. A gente sempre tomou pra si essa responsabilidade. A gente sempre achou que tinha que servir e não demandar trabalho, eles já têm tanto trabalho, que a gente cuida desses meninos quando eles estão na escola, eles cuidam todo o resto do tempo, mas eu acho que alguns talvez participassem, talvez topassem.

É importante enfatizar que ambas as coordenadoras não estão no cargo por iniciativa própria, e sim por falta de quem assuma a função. A coordenadora S1 afirmou que os outros membros do Núcleo foram escolhidos por indicações da direção geral do *campus* e que ela só estava no cargo por possuir formação na área de educação especial.

S1: Na verdade, quando a anterior pediu aposentadoria, foi feita uma reunião e dentro do campo dos professores quem tinha aderência e formação na área era eu. E aí, em função dessa reunião, a direção sugeriu uma reunião e aí essa eleição acabou tendo a votação e saiu a portaria. Não foi eu que procurei, entende? [...] Então, na verdade, não foi bem porque eu quis estar no NAPNE.

Considerando o interesse de servidores que queriam atuar no NAPNE, a coordenadora S2 afirmou que a escolha dos membros foi realizada por ela, mas que tudo foi sendo feito à medida que a necessidade surgia. Afirma ainda que se tornou coordenadora em virtude da necessidade de implementar o NAPNE no *campus*, após a chegada de estudantes com deficiência.

S2: A necessidade. A gente tinha um, na verdade, o NAPNE era pra ter sido criado, desde 2008 quando o TEC NEP começou e pediu pros IF criarem cada um o seu NAPNE, mas aqui a gente, como imagino que tenha sido na maioria dos outros lugares, a gente começou a trabalhar, na verdade, por a gente começar a ver a necessidade por ter alunos deficientes, foi basicamente, o aluno chegou, ele tinha a necessidade, alguém tinha que suprir e, enfim, fui eu [risos].

Na tentativa de suprir a falta de profissionais, no *Campus B*, existia uma estagiária, discente de licenciatura em matemática da própria instituição, que era responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência visual. Ela realizava o atendimento dentro de uma sala que era dividida com monitores de outras disciplinas. Suas funções não eram bem estabelecidas, visto que ela atuava como monitora de todas as disciplinas cursadas pelos alunos atendidos, acompanhava os estudantes dentro da sala de aula, aplicava avaliações e fazia adaptações de materiais.

Nesses *campi*, os estudantes não utilizavam materiais em Braille, em virtude da ausência de pessoas para realizar as transcrições, tudo era feito apenas por meio de textos que pudessem ser lidos pelos programas leitores de tela, situação que não agradava aos estudantes.

Pesquisadora: E você preferia que aqui o seu material fosse em Braille?

E2: Não é que eu preferia, é que tem umas coisas que são necessárias, mas só se tivesse com um acompanhamento, entendeu? Tipo, matemática, por exemplo, não era necessário, pegar um livro todo gigantesco, jogar aqui na minha mão, [...] assim, não ia dar certo, agora, se tivesse um acompanhamento, tipo conjunto, do professor, do professor que sabia Braille, se juntasse e falasse 'ahhh, esse assunto é assim', criasse uma apostilazinha, pequenininha, só pra enganar, aí pegasse e mostrasse, 'ahh, essa você faz com essa fórmula', aí mostrava em Braille, aí ia melhorar, não jogar um livro todo, gigantesco, de Braille na mão.

Com base nas informações sobre a dimensão 'Estrutura', obtidas através das entrevistas com os estudantes e profissionais dos *campi* onde não há um espaço destinado exclusivamente às atividades do NAPNE, foi possível perceber a inexistência de profissionais e materiais para a oferta de um atendimento adequado. Esse fator, obviamente, influencia negativamente nos processos de efetivação do atendimento, assim como nos resultados que serão elencados em breve.



### 8.1.2 Processo

Um dos questionamentos feitos aos estudantes durante a pesquisa de campo foi sobre a forma como souberam da existência do NAPNE. Apenas os alunos nos *Campi A e B* não sabiam que existia um núcleo de apoio dentro dos Institutos Federais, eles informaram que o Núcleo só foi implantado no ano em que ingressaram na instituição.

As informações sobre ações que podem auxiliar na permanência dos alunos na instituição, como editais para concessão de bolsas, não lhes são transmitidas pelos funcionários do Núcleo, que deveriam estar articulados com outros setores da instituição (BRASIL, 2010). Os alunos disseram que precisam ser informados por colegas e familiares, eles pedem “um auxílio de alguma pessoa que possa olhar na internet” (E1), afirmando que os colegas auxiliam e que os servidores da instituição “nem ligam” (E2) quando se trata de fornecer esse tipo de informação.

A falta de comunicação de novas informações aos estudantes com deficiência visual pôde ser verificada durante a pesquisa de campo. Depois de mais de duas semanas de observação participante, o estudante do *Campus A* disse que estava aguardando o resultado de um edital de apoio financeiro para a permanência na instituição, sendo que esse documento estava afixado na porta que dava acesso ao setor de serviço social desde o primeiro dia em que a pesquisadora começou a trabalhar no local, e aquele era o último dia que o aluno tinha para entregar os documentos no setor responsável.

Um dos estudantes afirmou sentir dificuldade em receber atendimento do Núcleo, pois algumas coisas que deveriam ser realizadas pelo NAPNE são feitas pela irmã dele. Fato confirmado pela coordenadora ao dizer que ele “conta muito com a boa vontade da irmã, quando a irmã tá de ‘boa maré’, com vontade, é que vai ler o material pra ele” (S1). Esse mesmo estudante diz que, às vezes, a família reclama por ele frequentar a instituição e que, se alguém da instituição conversasse com a família, isso poderia melhorar. A pesquisadora considera que isso pode estar associado a fatores relacionados à superproteção que poderiam ser minimizados com o devido acompanhamento.

E1: [...] às vezes, a família reclama um pouquinho: “Ah, você tá tomando um curso desse, você tá acumulando muito... muitas atividades”, outros, por ser um curso longo, de 4 ano de duração. Às vezes, a família sempre

aborda essa questão. [...] “Você pode ali, pode naquilo, não pode, você não vai fazer aquilo, você não vai...”, não existe aquela coisa, né.. na sua vida, você.. você é o quê? Telespectador ou artista? Você assiste o que as pessoas dizem pra você. Então, essa questão tem que desconstruir, nós, mesmo com deficiência, tem que desconstruir. Às vezes, quando chegam algumas pessoas que pra o deficiente se tentar desconstruir, a gente sabe que é difícil, nós pessoas com deficiência. Mas quando chega um profissional da área que conversa, a pessoa consegue absorver mais aquilo, a família.

O estudante E2 passa por uma situação parecida em relação à superproteção, dizendo que a família tem medo de algumas coisas, como permitir que ele saia sozinho, por isso, todos os dias, um dos familiares vai até a instituição buscá-lo para ir para casa, sendo que todos os outros colegas vão sozinhos para suas residências. No entanto, ele informa que a mãe participa de seu processo de aprendizado, incentiva-o nos estudos e que não há necessidade da instituição orientar sobre assuntos relacionados à deficiência, dizendo que acha que a “família sabe mais que o IF” (E2).

Apesar dessa negativa de E2 – de o IF auxiliar na orientação da família –, o estudante E1 e as coordenadoras consideraram que seria algo muito importante para que o processo de inclusão escolar tivesse apoio daqueles que convivem com o aluno, no entanto, isso não é realizado pelo Núcleo.

Os dois Institutos Federais de Educação onde a pesquisa foi realizada (IFBA e IF Baiano) possuem diversos documentos internos que ratificam a legislação e a política nacional referente à oferta do AEE, bem como normatizam as atividades dos NAPNEs. Segundo o Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano, uma das finalidades do NAPNE é “propiciar a eliminação de barreiras [...] pedagógicas no âmbito acadêmico” (BRASIL, 2014b, Art.4º). Seguindo o mesmo entendimento, o Regimento Interno do Instituto Federal da Bahia estabelece que cabe ao Departamento de Permanência e Assistência Estudantil “acompanhar as ações desenvolvidas nos *campi*, para os estudantes com necessidades educativas especiais, em articulação com os NAPNEs, visando à sua efetiva inclusão” (BRASIL, 2013c, Art. 65). Na legislação e nas normatizações internas de cada instituição, está estabelecido que a oferta do AEE é de responsabilidade dos NAPNEs, entretanto, uma das coordenadoras afirmou o contrário, mostrando desconhecer as regras do setor institucional que coordenava:

S1: E, na verdade, as pessoas... hoje até na última reunião, as pessoas deturpam o que é o NAPNE e o que é a sala de recursos. Porque assim, existe agora um regimento, uma minuta para a sala de AEE, uma política e as pessoas ainda confundem porque acham que acham que o AEE deveria funcionar através do NAPNE. Quando, na verdade, são algumas coisas, pelo menos que eu conheço, as escolas federais não têm sala de recursos, então, a gente faz muita coisa.

Um dos pontos básicos, segundo a legislação, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, é a existência de professores de AEE. Esse profissional tem funções diversas, como mencionadas no Capítulo 5 desta tese, entre elas:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. (BRASIL, 2009b)

Devido à ausência desse profissional, servidores tentavam, sem êxito, auxiliar os estudantes em algumas etapas do processo de inclusão. Os alunos desses *campi* informaram que não se locomoviam sozinhos dentro da instituição, pois não havia profissionais que pudessem auxiliá-los com aulas de Orientação e Mobilidade. Isso foi mencionado pela coordenadora do *Campus A*, ao dizer que:

S1: O antigo coordenador de química fez tipo uma aula de orientação e mobilidade, mesmo sem conhecer muito a estratégia de como guiar [diz o nome do estudante]. Eu, às vezes, me bato procurando sala, imagine ele que tem deficiência visual, que não sabe onde é a sala de coordenação, onde é o banheiro. O banheiro mais próximo da sala dele. Então, ele conta mais hoje com os colegas.

Mesmo sem a existência de professores de AEE, os NAPNEs avaliados tentam realizar atividades para promover a inclusão dos estudantes, porém, em nenhum dos *campi* é feito um planejamento das ações a serem desenvolvidas com os alunos. Todas as profissionais, inclusive as dos *Campi C* e *D*, relataram que as coisas são feitas “de acordo com a demanda” (S1), não sendo possível a realização de um planejamento para cada estudante.

Foi possível observar que a estagiária que atuava junto com o aluno do *Campus B* tinha dificuldade de executar suas funções em virtude da falta de planejamento. Como o estudante não tinha um horário rígido de aulas, ela precisava entrar em contato com o mesmo, diariamente, para fazer agendamentos ou ir até a instituição para observar se ele estava sem aula. Além disso, as atividades que ela

exercia não eram preestabelecidas, já que a mesma atuava dentro da sala de aula (acompanhando o aluno), aplicando avaliações, elaborando objetos de aprendizagem táteis, dialogando com os docentes do ensino regular sobre a situação do estudante e ministrando aulas de reforço escolar de todas as disciplinas. Diversas vezes, durante a observação participante, a estagiária falou que algumas das coisas que realizava não eram de sua atribuição, pois não tinha formação específica.

Em um dos dias da observação participante, no *Campus A*, a pesquisadora presenciou a tentativa da coordenadora de auxiliar um docente do ensino regular em encontrar uma metodologia para lecionar ao estudante com deficiência visual. Esse atendimento foi realizado no saguão de entrada da instituição. O professor mostrava-se aflito, afirmando que não sabia o que fazer, pois não tinha recursos para ensinar e soube da existência dele há pouco tempo, afirmando que o mesmo tinha dificuldade de ir ao IF fora dos horários de aula.

Obviamente, o ingresso de um estudante com deficiência visual no ambiente escolar pode se apresentar como um desafio para alguns docentes que nunca lecionaram considerando as particularidades da educação especial. Estes precisam ser informados da existência desses alunos com antecedência, possibilitando que busquem as informações necessárias para ministrarem aulas de forma inclusiva. Entretanto, alguns NAPNEs falham nesse processo de informação. O aluno E1 fez uma afirmação sobre isso, dizendo que “[...] quando eu fiz a matrícula e na matrícula exigiu laudo médico, eu apresentei o laudo médico no ato da matrícula. Eles não informaram pra... os professores, a direção, que iam receber uma pessoa com deficiência dentro da sala de aula” (E1).

Já no *Campus B*, quando os estudantes ingressam na instituição, é realizada uma entrevista com eles e suas famílias para saber sobre as necessidades pedagógicas de cada um, sendo um “procedimento inicial de matrícula” (S2). Referente à autorização para que os alunos com menos de 18 anos tenham atendimento especializado, a coordenadora diz que não há nenhum tipo de documento por escrito, mas que as famílias têm ciência de que os alunos recebem esse atendimento.

Para tentar resolver problemas de capacitação docente, as coordenadoras dos *Campi A* e *B* participavam de reuniões periódicas com os professores do ensino regular e realizaram, em cada *campus*, um evento para poder capacitar os docentes e conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão dos estudantes com deficiência.

No *Campus B*, o evento, que foi acompanhado pela pesquisadora, contou com a participação da família de uma das estudantes com deficiência visual, que assistiu a palestras e participou de minicursos que foram ofertados. Um dos estudantes disse que convidou a mãe para ir, mas ela não se fez presente porque estava trabalhando. A participação da família é apontada, pela coordenadora do *Campus A*, como algo que não ocorre de forma efetiva. Ela diz que isso acontece, pois os estudantes têm mais de 18 anos, sendo pontual a presença de familiares.

Sobre esses eventos que são realizados para a inclusão dos estudantes, as coordenadoras esbarram na falta de interesse de muitos docentes, afirmando que a frequência nas reuniões é baixa e que são poucos os professores que participam dos momentos promovidos, fato comprovado pela pesquisadora, que pôde participar dos eventos realizados pelos NAPNEs.

S2: É, porque assim, esse, na verdade, é o nosso maior desafio, aqui no NAPNE, a gente já organizou diversos momentos tanto de reuniões com os professores, reuniões específicas com os professores da turma, ou momento de palestra, momento de treinamento, formação continuada, tudo que a gente faz a gente tem um problema sério de absenteísmo dos professores. Pra você ver, o seminário de inclusão, [...], a gente teve pouquíssimos professores da casa, a gente teve mais alunos da casa, que professores, e quando eu digo poucos, eu conto com uma mão. Então, poxa, é complicado!

Com o objetivo de possibilitar outros meios de promover a inclusão e permitir que o IF se relacione com a sociedade civil, os documentos internos de ambos os Institutos Federais preconizam a possibilidade de realização de convênios para a oferta do AEE. É possível que os estudantes atendidos sejam encaminhados para outros centros quando a oferta de alguns serviços não for realizada na instituição (BRASIL, 2013c; 2014d).

A existência de parcerias com outras instituições que atendem as pessoas com deficiência visual foi relatada por todas as coordenadoras, mesmo não havendo nada formalizado. Essas parcerias profissionais se deslocaram até o IF para

ministrar cursos e palestras para a comunidade acadêmica, auxiliando, em alguns casos, na confecção de materiais. Isso é benéfico para os estudantes e pode ajudar a suprir algumas das impossibilidades pedagógicas enfrentadas por esses *campi*.

### 8.1.3 Resultado

Mesmo considerando que a satisfação referente ao serviço ofertado pode não representar se o mesmo está atendendo às necessidades dos estudantes ou de acordo com a legislação, em decorrência da possibilidade de alunos, profissionais e familiares não compreenderem os objetivos do NAPNE, esse é um fator que não pode ser ignorado. A satisfação, seja ela positiva ou negativa, quando associada às outras dimensões, pode representar importante dado para a avaliação do AEE ofertado.

Um dos estudantes pesquisados não se mostrou satisfeito com o serviço de AEE oferecido pelo NAPNE, afirmando que o processo de inclusão escolar estava acontecendo a “passo lento” (E1). Ele considera que, por ser uma instituição federal, a oferta deveria ser melhor.

E1: O NAPNE ainda tá muito devagar. Que eu já comecei, já sou uma demanda pra Instituição, [...] então, na minha opinião, isso aí já devia já tá funcionando há muito tempo. A questão do suporte, apoio. Porque no ato da inscrição da matrícula eu identifiquei que eu tinha uma deficiência visual. Como se trata de uma instituição pública, e uma instituição onde tem um núcleo de apoio com a deficiência visual, na minha opinião, as coisas deviam ser um pouco melhor.

A estruturação do Núcleo também tem relação com as pessoas que lá trabalham. Esse aluno, durante vários momentos da entrevista, falava sobre uma servidora que o auxiliava nas questões referentes ao NAPNE, entretanto, ela não fazia parte do Núcleo. Somente após a entrevista, a pesquisadora soube que se tratava da coordenadora do curso de licenciatura que ele fazia. Isso mostra que o acesso aos servidores que atuavam no NAPNE não era tão fácil ao estudante, já que ele pedia ajuda a outra pessoa.

O acesso aos serviços também era dificultado, visto que a coordenadora do núcleo do *Campus A* exigia a apresentação de um laudo médico para o encaminhamento de um dos estudantes com deficiência visual matriculado, sendo

que essa prática fere “o direito incondicional e inalienável das pessoas com deficiência à educação” (BRASIL, 2014e, p. 4).

Referente à locomoção, o acesso a locais do *Campus A* foi facilitado, apesar de os alunos não receberem aula de OM, pois uma equipe institucional foi até o *campus* e decidiu que as aulas de todos os alunos com deficiência deveriam acontecer no prédio que havia sido inaugurado recentemente, visto que lá inexistiam barreiras arquitetônicas, como escadas. Apesar dessa não ter sido uma decisão da equipe do próprio *campus*, é um resultado promovido pelas políticas internas do IF, que visam permitir que os alunos tenham acesso facilitado aos principais setores, uma vez que, nesse prédio, estavam localizados a biblioteca, laboratórios, salas de professores, auditórios, coordenação pedagógica, setor médico e a direção do *campus*.

Considerando os objetivos dos estudantes com referência à educação que recebem na Rede Federal, é possível perceber que está havendo êxito para, pelo menos, um dos alunos dos *Campi A* e B. Por frequentar um curso técnico na área de informática, o aluno E2 informou que irá fazer faculdade de Tecnologia da Informação, sendo que outros objetivos de vida que possui estão relacionados à conclusão do curso superior, tais como “casar, ter uma casa ‘massa’” (E2) e filhos.

Ao se analisar as entrevistas, tendo em mente a participação dos estudantes no dia a dia escolar, foi possível constatar que a participação de um dos alunos é podada por discriminações veladas que existem no ambiente educacional.

E1: Às vezes, existe um pouco de discriminação, a gente não cita muito porque, pra não criar um mal-estar, mas, às vezes, principalmente na aula de química, a gente tá dentro da sala, muitas das vezes, a gente sabe que passa pela cabeça de muitos ali assim: “poxa, ali não tá aprendendo nada, só tá ouvindo”, e, às vezes, quando um aluno passa numa prova, achou que aquela prova foi facilitada pro aluno, e não sabe que a mesma prova que é pra um dito normal é pra um deficiente.

Provavelmente, com uma maior atuação do Núcleo junto aos outros estudantes do *campus* e servidores, esse tipo de situação pudesse ser minimizada, evitando que o aluno passasse por constrangimentos oriundos de desinformações sobre as possibilidades formativas de uma pessoa com deficiência visual.

Outro resultado na dimensão 'Resultado' dos *Campi A e B* é a disposição dos profissionais dos NAPNEs em tentar resolver problemas e ajudar os estudantes atendidos. Um dos estudantes afirmou que:

E2: O pessoal do NAPNE está sempre dispostos a ajudar. Estão sempre dispostos. Tem algumas situações que eu me deparo que não são... não depende só daquela pessoa até onde eu vou, até aquela pessoa que tá conversando, às vezes, não depende. Mas eles estão sempre dispostos a tá ajudando.

Isso foi confirmado pelas coordenadoras e bem expressado pela fala de umas delas ao afirmar que:

S2: [...] o que tem de mais positivo do NAPNE eu acho que é a boa vontade da sua equipe, honestamente, porque, com boa vontade... A gente pode não ter conhecimento, a gente corre atrás. Não tem material, mas a gente adapta, porque tem formas mais baratas pra fazer algumas coisas [...], eu acho que a dedicação é um negócio que faz toda a diferença quando a gente consegue fazer as coisas funcionarem ou não, entendeu?

Para a pesquisadora, uma das informações mais importantes nessa dimensão tem relação com a permanência dos estudantes. Os alunos pesquisados informaram que já pensaram em desistir de seus cursos. Um deles falou que pensou em desistir por não saber se iria se "identificar com o curso" (E1). Ele também associa a desistência à dificuldade que está encontrando em algumas disciplinas, já que ficou muito tempo sem estudar e, por isso, não está conseguindo acompanhar as aulas de matemática.

O outro aluno, além de pensar em desistir, afirma estar arrependido de ter ingressado na instituição. Ele não gosta de ficar no turno oposto para ser acompanhado pela estagiária, sente dificuldade em associar o ensino técnico com o propedêutico e não está satisfeito com o fato de não ter alguém que saiba Braille. Sobre esse assunto, ele disse que não comentou com ninguém do NAPNE, mas que sempre conversa com a mãe.



## 8.2 COM AMBIENTE EXCLUSIVO

### 8.2.1 Estrutura

Os *campi* chamados de C e D, diferentemente dos outros dois antes analisados, possuíam uma sala para uso exclusivo do NAPNE e, em virtude disso, a forma como o serviço era oferecido e os problemas enfrentados eram outros. Como nesses locais também existiam estudantes com outras deficiências, que eram atendidos, bem como intérpretes de Libras e outros profissionais, todos os participantes informaram que consideram o espaço pequeno.

E4: Muito pequeno! Falta de equipamento, falta de funcionário, muito pouco funcionário, a gente percebe que não tem local pra gente estudar, é uma baderna. [...] Não sei se você já percebeu, mas quando você conversa com um, todos conversam, ali você não conversa segredo, você não conversa particular, ali sabe da vida de todo mundo, então, é um local muito ruim de ficar, eu falo por ser pequeno, não ter divisão.

O tamanho dos espaços, aliado à existência de várias pessoas circulando no local, faz com que os NAPNEs não sejam adequados para uma pessoa com deficiência visual receber atendimento, estudar ou realizar uma avaliação. Durante a observação participante, no *Campus C*, a pesquisadora pôde perceber que os alunos precisavam ir para outro ambiente fazer suas atividades, se distraíam com facilidade ou aumentavam o volume do computador em virtude da conversa de todos que estavam no local, sendo que, às vezes, os próprios alunos com deficiência visual acabavam por tumultuar o espaço. O NAPNE do *Campus C* era um local com “muito barulho, muitos colegas estudam lá no mesmo tempo, dentro do NAPNE, e acaba um atrapalhando o outro, e também chegam pessoas pra pegar informações com as meninas que atendem, é tudo na mesma sala, então, atrapalha bastante” (E3).

No outro *campus*, a situação era um pouco semelhante. A inexistência de uma sala para reunião, de um ambiente mais reservado para a coordenadora e da possibilidade de ter um espaço apenas para os estudantes com deficiência visual foram os problemas apontados pelas servidoras. Para realizar suas funções, as transcritoras tinham que utilizar a impressora Braille em momentos específicos, na tentativa de não atrapalhar o atendimento aos outros estudantes. Diversas vezes, foi preciso esperar todos saírem da sala, porque a impressora Braille fazia muito

barulho e poderia atrapalhar o atendimento aos outros alunos ou o estudo dos intérpretes de Libras. Houve situações em que as transcritoras de texto Braille necessitaram, junto com os estudantes com deficiência visual, se dirigir a outro espaço para realizar o atendimento (aplicação de provas), em virtude do barulho e do grande fluxo de pessoas circulando no local, nesses momentos, aconteceu de “ter muita gente conversando. Já teve gente de dizer que deficiente auditivo não conversa, conversa pra caramba!” (E6).

Referente à iluminação dos núcleos, apenas um dos estudantes, com baixa visão, relatou problemas para a realização de leituras dentro do espaço do NAPNE. Esse é um tema delicado que pode agravar a dificuldade do estudante e até impossibilitar seu estudo, já que a iluminação adequada pode evitar que uma pessoa com baixa visão sinta dores de cabeça, dores no globo ocular, cansaço, entre outras coisas.

Alguns alunos podem enxergar melhor em ambientes menos iluminados, como aqueles que têm sensibilidade à luz (fotofobia), e outros podem preferir ambientes mais claros. Deve-se controlar a iluminação da sala do AEE e da sala de aula comum, tendo em vista o conforto visual de todos os alunos. Geralmente, alunos com baixa visão demonstram preferência para sentarem-se próximos à janela e usufruir da luz natural. (BRASIL, 2010b, p.13)

Ao falar sobre como seria a iluminação ideal para que pudesse ser atendido, esse estudante sugeriu:

E5: Uma sala que se preocupasse com a iluminação, porque luz... também, essas luzes são o ô. Que eu não enxergo. A gente gosta da luz quente, a luz quente é melhor... ela é péssima, ela clareia, mas não clareia, uma coisa de louco. Aí, por exemplo, a luz do NAPNE tinha que ser diferenciada, deveria estudar até a posição delas ali, talvez aqueles abajus.

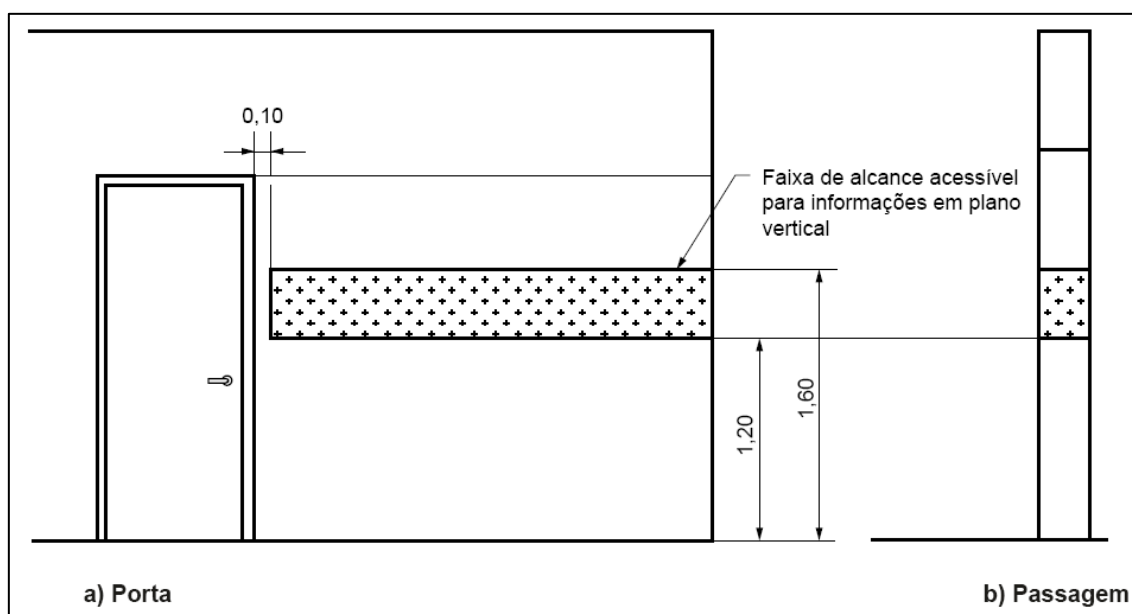
Ao conversar com os alunos sobre as barreiras arquitetônicas, a pesquisadora observou problemas que foram mencionados por alguns alunos. A inexistência de piso tátil é uma realidade em todos os *campi* onde ocorreu a pesquisa, sendo que em apenas um deles houve uma tentativa de instalar o piso no corredor do NAPNE, entretanto, o serviço não foi feito corretamente (ABNT, 2015).

E7: Foi colocado piso tátil e o piso chega na porta errada, né? Então, é meio contraditório, é uma coisa meio estranha, assim, têm profissionais especializados na área, tem o público-alvo que é o próprio deficiente visual, mas foi feito um projeto que o piso tátil acaba na porta errada, como é que pode isso?

A locomoção, de forma independente, é um tema que também apareceu durante as entrevistas, pois ela não depende apenas da existência de piso tátil instalado corretamente. A independência da pessoa com deficiência para se locomover nos espaços também necessita da instalação de placas com fontes no tamanho ideal, imagens, contraste e escrita Braille. Só foram encontradas placas em Braille em um dos *campi*, mas a instalação de algumas delas não estava de acordo com as normas da ABNT NBR 9050:2015 (Figura 03), localizando-se fora da altura padrão e muito próximo ao batente.

Portas e passagens devem possuir informação visual, associada à sinalização tátil ou sonora, [...]. Devem ser sinalizadas com números e/ou letras e/ou pictogramas e ter sinais com texto em relevo, incluindo Braille. Essa sinalização deve considerar os seguintes aspectos: a) a sinalização deve estar localizada na faixa de alcance entre 1,20 m e 1,60 m em plano vertical, [...]. Quando instalada entre 0,90 m e 1,20 m, deve estar na parede ao lado da maçaneta em plano inclinado entre 15° e 30° da linha horizontal [...]. (ABNT, 2015, p.44)

**Figura 03** – Sinalização de portas e passagens



Fonte: ABNT (2015, p.44).

Isso fazia com que os estudantes com cegueira, alocados no *Campus C*, encontrassem dificuldade em ler algumas das placas de sinalização instaladas em uma altura considerada muito baixa. A placa indicadora da sala do NAPNE, contudo, estava colocada corretamente.

Referente à mobília disponível nos núcleos de atendimento, a maioria dos estudantes se mostrou satisfeita. Houve relatos sobre a pouca quantidade de cadeiras em um dos *campi*, mas isso foi sinalizado por apenas um estudante, ao afirmar que raramente alguém fica em pé por falta de lugar, situação que aconteceu algumas vezes durante a observação participante.

Em um dos *campi*, os estudantes falaram do mau uso de um dos móveis. Tratava-se de um gaveteiro de madeira, no qual foi disponibilizada uma gaveta para cada aluno colocar seus objetos, entretanto, constantemente outras pessoas utilizavam:

E5: Aquele armário de madeira, que ali tem as gavetas pra cada um. Minha gaveta, vire e mexe, tá toda mexida, vire e mexe... Isso não é certo! Eu abro minha gaveta, se eu boto o meu carregador do *notebook* lá... Cadê meu carregador? Fico caçando meu carregador, descobrir em outra gaveta, todo desmontado.

Apesar dessa reclamação, a pesquisadora pôde perceber que o gaveteiro se encontrava bem conservado, em uma localização acessível e bem sinalizada. Nas gavetas, constava o nome de cada um dos estudantes, sendo que a identificação dos alunos cegos estava em Braille e a dos alunos com baixa visão, ampliada. A reclamação dos estudantes até poderia ser pertinente, já que o móvel não possuía tranca e estava em um espaço comum do Núcleo, mas é preciso considerar que, em alguns momentos, durante a observação participante, os próprios estudantes pediam para que outras pessoas (colegas, servidores ou monitores) acessassem suas gavetas, com a finalidade de auxiliá-los na retirada e colocação de objetos.

Sobre os materiais disponíveis para a execução do trabalho de atendimento pelas profissionais, os estudantes se mostraram satisfeitos com o que havia. Uma transcritora de texto Braille disse que seria bom se houvesse mais um computador com os programas para transcrever o texto, já que eram duas transcritoras e trabalhavam no mesmo horário. Durante a observação participante, foi possível verificar que, diversas vezes, uma precisava esperar a outra finalizar o trabalho para realizar a transcrição de textos em Braille.

Durante a observação participante, não foram observados suprimentos e nem espaço para a confecção de objetos utilizando materiais alternativos, tais como papéis de diferentes texturas, colas, cartolinas, tesoura, estilete etc. São itens

necessários para realizar a construção de objetos que vão permitir a efetivação do processo de aprendizagem dos estudantes.

S5: Tem outras adaptações que tem que fazer manualmente mesmo, artesanal, daquela coisa de fazer em relevo, aí quando parte pra esse lado, a gente sente um pouco mais de dificuldade, porque a gente precisa de um lugar só nosso pra espalhar papel, pra espalhar cola e, assim, como a sala tá sempre cheia, a gente sente esse pouquinho de dificuldade, aí acaba levando, aí acaba levando esse material um pouco mais complicado pra fazer em outro lugar, a gente já traz pronto, já passa direto pro aluno.

Com referência aos objetos existentes ou disponibilizados pelos NAPNEs dos *Campi C e D*, por possuírem um local para alocação dos mesmos, há quantidade de materiais satisfatória, os quais, durante a observação participante, aparentaram ser, em sua maioria, adequados para o número de alunos atendidos.

Em ambos os locais, havia impressoras e *scanner*, entretanto, no *Campus C*, as impressoras não estavam instaladas corretamente e o *scanner* não era com voz. Lá, também estavam disponíveis, para os estudantes com baixa visão, lupas eletrônicas (uma delas estava com defeito), além de aparelhos de TV, que possibilitavam a visualização dos objetos com melhor resolução. Em ambos os locais, havia computadores à disposição dos alunos, mas não eram utilizados, ou por não terem *softwares* atualizados (fato observado pela pesquisadora) ou porque os alunos utilizavam seus próprios computadores.

Semelhante ao que aconteceu no *Campus A*, nos *Campi C e D* foram entregues aparelhos eletrônicos para que os alunos pudessem estudar em suas residências. O estudante com baixa visão do *Campus D* informou que foi disponibilizada uma lupa eletrônica para que o mesmo pudesse estudar em casa utilizando o seu aparelho de TV. Já no *Campus C*, foi disponibilizado um *notebook* para cada estudante. Pela fala dos alunos, observou-se que eles consideravam essa oferta uma obrigação da instituição, reclamando que os computadores não eram novos e que, em alguns casos, já haviam sido utilizados por outras pessoas. Relataram também a dificuldade da instituição em comprar *softwares* ideais para uso nos *notebooks*, afirmando que ela não adquiria o pacote Office e nem o Windows, da Microsoft, ambos com melhor qualidade para utilizar os *softwares* leitores de tela e a lupa do computador. É importante evidenciar que, apesar dessa reclamação dos alunos do *Campus C*, a legislação não menciona a obrigatoriedade das instituições

em disponibilizarem materiais para ficar na posse dos alunos. A política nacional apenas fala sobre a oferta de acessibilidade dentro do âmbito institucional, ao dizer que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2007b, p. 12). Assim, a decisão de ofertar *notebooks* ou qualquer outro material permanente, para ser utilizado fora do ambiente escolar, é uma escolha da instituição de ensino.

Apesar da existência de computadores, em quase todos os *campi* onde ocorreu a pesquisa, os estudantes relataram dificuldade em utilizar esses equipamentos. As falas dos alunos do *Campus C*, assim como do *Campus A*, dizem respeito à existência de servidores que atuam na área de tecnologia, não pertencentes aos núcleos, mas que desconheciam como efetuar a instalação de *softwares* e equipamentos, além da falta de compreensão das necessidades dos estudantes no tocante à forma como devem utilizar os aparelhos. A fala de uma das entrevistadas ilustra bem essa segunda situação quando ela relata a necessidade de clicar um determinado ponto da tela para ter acesso ao computador:

E5: Liga aquele computador do lado de cá, tenta fazer qualquer coisa ali [...] lá tem dois quadradinho escrito, NAPNE e IF, eu acho que é isso. Deste tamanho! [Fez sinal mostrando o quanto era pequeno] Pra você clicar, pra você direcionar a tela. Como é que o computador do NAPNE, com baixa visão, vai ter um ícone? Cê liga lá, você vai ver. Gente, não tem como mexer! [...] pra mim ter acesso a essa acessibilidade no computador, eu tenho que passar por aquilo. Como é que eu vou ligar a lupa, como é que eu vou aumentar a fonte, como é que eu vou fazer isso, se eu não consigo?

Outros objetos, não eletrônicos, como lupas manuais, regletes, punção e máquina de escrever em Braille, também foram observados. Um dos estudantes que participam da pesquisa informou que, no *Campus D*, as regletes e punções foram compradas, mas não funcionavam. Nesses dois *campi*, também estavam disponíveis aos alunos bengalas, Soroban, kits de desenho, cadernos com pauta ampliada, livros em Braille e plano inclinado. Além disso, os estudantes reclamavam da inexistência de papel adequado, havendo papel suficiente apenas para utilização na impressora do *Campus D*, inexistindo no outro esse papel.

Considerando as falas dos estudantes, dos servidores e a observação participante, foi possível elaborar o Quadro 03 contendo a quantidade dos principais materiais disponíveis nos *campi*.

**Quadro 07 - Materiais disponíveis nos NAPNEs**

<b>Objeto</b>	<b>Campus A</b>	<b>Campus B</b>	<b>Campus C</b>	<b>Campus D</b>
Computador de mesa com <i>softwares</i> leitores de tela e aumentativos	01 localizado na biblioteca	não possui	04 metade de uso dos servidores	01
Televisão	não possui	não possui	02 de 32" e 42"	não possui
Impressora Braille	não possui	01 localizado na coordenação pedagógica	02	01
Impressora	não possui	não possui	01 não instalada	01
<i>Scanner</i>	não possui	01 localizado na coordenação pedagógica	01	não possui
<i>Scanner com voz</i>	01 não instalado	não possui	não possui	01
Lupa Eletrônica	não possui	não possui	02 estando 1 com defeito	02 não instaladas
Linha Braille	não possui	não possui	não possui	01
Máquina fusora	não possui	não possui	não possui	01
Gravador de voz	01	não possui	01	não possui
Máquina de escrever Braille	não possui	não possui	02 estando 1 com defeito	02 estando 1 com defeito
Lupas manuais	não possui	não possui	08	09
Plano inclinado	não possui	não possui	12	02
Papel para impressora Braille	não possui	não possui	não possui	grande Quantidade
Papel para máquina de escrever Braille	não possui	não possui	grande quantidade	não possui

Fonte: Pesquisa de campo.

Os problemas relacionados à forma de utilização do espaço, bem como a necessidade de compra de alguns materiais, se apresentaram relevantes, mas estes podem ser facilmente resolvidos com a implementação de regras de convivência e atenção às verbas destinadas aos núcleos. Em pelo menos uma das instituições estudadas, há dotação orçamentária para ser utilizada pelo NAPNE: “Os *campi* do Instituto Federal Baiano destinarão, anualmente, no mínimo, 2% (dois por cento) do valor total do orçamento de custeio para implementação e manutenção da Política de Diversidade e Inclusão” (BRASIL, 2014c, p. 96)

Durante a análise das entrevistas, ainda dentro da dimensão ‘Estrutura’, foram observadas muitas falas sobre a (in)existência e necessidade de capacitação dos servidores que atuam nos núcleos de atendimento. Alguns autores e documentos oficiais (BRASIL, 2009; 2011; 2013c; VIEIRA, 2006; MILANEZ; OLIVEIRA, 2013) tratam da formação da equipe no NAPNE, enfatizando a necessidade de haver uma equipe multiprofissional para garantir a operacionalização do serviço, visto “que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos, e não apenas do professor do AEE” (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p.21), mas a formalização dessa equipe não foi verificada em nenhum dos locais pesquisados.

O NAPNE desenvolve ações de implantação e implementação do TEC NEP, no âmbito da Instituição. Ele envolve sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, assistentes sociais, todos os profissionais que estão dentro das nossas escolas. Só listei esses, mas quem não se sentiu contemplado, por favor, sinta-se agora. Todos os profissionais das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica são membros natos do NAPNEs, bastou estar lá dentro para poder fazer parte do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais. (VIEIRA, 2006, pp.13-14)

A necessidade de existirem profissionais da área de serviço social dentro dos núcleos de apoio está descrita no artigo 9º da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, que afirma ser necessária a participação de pessoas do serviço social para a elaboração e execução dos planos do AEE (BRASIL, 2009c). Atendendo a isso, em uma das instituições estudadas, este profissional deve fazer parte da equipe multiprofissional que compõe o NAPNE (BRASIL, 2014b), mas esse profissional não foi encontrado em nenhum dos núcleos onde se desenvolveu a pesquisa.

Psicólogos para atender às necessidades dos estudantes também são profissionais bastante requisitados, entretanto, não há nada na legislação que fale



sobre a obrigatoriedade da existência deles para a oferta do serviço de AEE. Apesar disso, em um dos Institutos, a equipe do NAPNE deve ser composta por este profissional (BRASIL, 2014b), o que não se mostrou na prática. Apesar de haver psicólogos em todos os *campi* onde ocorreu a pesquisa, em dois deles, esse tipo de servidor fazia parte da equipe do NAPNE, porém como coordenadores. Devido à inexistência desses profissionais dentro dos núcleos, no *Campus C*, os estudantes buscavam auxílio psicológico sem o conhecimento dos profissionais do Núcleo, afirmando, em um dos casos, que quando o Núcleo tentava intervir, demorava mais para conseguir marcar um atendimento:

E3: Quando acontece esse tipo de coisa eu converso com o psicólogo da instituição.

Pesquisadora: Mas o NAPNE fica sabendo que você vai em busca do psicólogo ou não? Ou você vai sozinho?

E3: Eu vou sozinho, mas também o NAPNE marca, mas parece que a gente sozinho é mais rápido.

Referente à elaboração de textos em Braille, ou qualquer outro tipo de adaptação de material, apenas o *Campus D* possuía profissionais atuando nessa área. Eram duas professoras, especializadas em AEE para pessoas com deficiência visuais, que auxiliavam os estudantes. No outro *campus*, os alunos acabavam não utilizando nenhum tipo de leitura em Braille por não ter pessoas capacitadas para exercer essa atividade.

Pesquisadora: Mas você prefere o seu material de que forma? Digitalizada? Braille?

E4: como hoje a prática do Braille diminuiu bastante, quer dizer, não tem o torque no Braille, eu prefiro digitalizada, mais seria muito bom voltar o contato no Braille, porque é nossa leitura, seria muito bom, não pode nunca esquecer nossa leitura.

Para a adaptação de materiais, o *Campus C*, em virtude da inexistência de profissionais nessa área, fez a contratação de pessoas sem formação (monitores). São estudantes dos cursos superiores da própria instituição. Eles participaram de uma seleção simples, que envolveu as notas no histórico escolar e entrevista, firmando contrato de um ano, com recebimento de uma bolsa mensal, havendo alguns que atuavam de forma voluntária. Um dos estudantes entrevistados, em sua fala, relata a dificuldade que ele e o monitor encontraram:

Pesquisadora: Mas você está com monitor atualmente, não?

E5: Tô e tenho mó dificuldade, por vários motivos. Primeiro, uma pessoa que estuda, que é do seu curso, que entra pra fazer isso, não quer dizer que

ele está apto [...] é uma boa alguém se propor pra fazer isso, já é bom, mas deixar também o tutor solto, desesperado, você como professora, você sabe todas as respostas? Não. Aí um aluno que tem mil preocupações, que tá no mesmo barco que você, cê simplesmente solta as responsabilidades na mão dele [...] um estudante, que não tem preparação nenhuma, que também, quando tem época de prova, deve ter assunto, seminário também, final também no mesmo período. Quando ele tá louco no final, porque já tá na final, não tá bom, ele ainda vai arrumar tempo pra ajudar você na sua final? A conta que não fecha, entendeu?

Ainda referente aos profissionais que atuam nos núcleos, é interessante relatar que, no *Campus C*, os alunos dispõem de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) para ajudar em atividades, tais como fazer avaliação, leitura de texto e visualização de notas no sistema, no entanto, esses servidores não têm formação na área de educação especial, apenas estão no Núcleo com o objetivo de realizar atividades administrativas e mantê-lo aberto.

Quando o assunto é a livre movimentação do estudante dentro do *campus*, as dificuldades sobre a contratação de pessoas especializadas em orientação e mobilidade continuam. Uma das servidoras, do *Campus D*, que atua com a adaptação de material, também realiza a OM dos estudantes com deficiência visual. No *Campus C*, quando um dos alunos cegos ingressou, a instituição contratou uma pessoa para auxiliá-lo na locomoção. O mesmo não aconteceu com o outro, que precisou contar com a ajuda de professores e do colega cego que já tinha conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, todos os estudantes do *Campus C* conseguem se locomover por toda a instituição.

Grande parte das atividades mencionadas, excetuando-se a revisão de textos Braille, deveria ser de responsabilidade do professor de AEE<sup>22</sup>, mas este profissional não fazia parte do quadro de servidores de nenhum dos IFs.

Nos documentos institucionais do IF Baiano, o professor de AEE não aparece como sendo membro do NAPNE, mas o regimento do núcleo (BRASIL, 2014b) lista as finalidades do setor e estas abarcam muitas que seriam de responsabilidade desse profissional.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da outra instituição (BRASIL, 2013c) apresenta em seu texto a transcrição da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, afirmando

---

<sup>22</sup> As atribuições desse profissional estão descritas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009c) e já foram listadas no Capítulo 5 desta tese.

a necessidade da existência desse profissional, entretanto, isso não se verificou na prática.

Ao falar sobre aula do AEE, um dos estudantes entrevistados, no *Campus D*, considerou que o atendimento ofertado pelas transcritoras de texto Braille se assemelha ao AEE, sendo que o nome ideal, segundo o entrevistado, não seria aula, e sim “assistência”, já que elas não ministram aulas, somente auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem.

Alguns estudantes relataram que seria importante a existência desses profissionais, sendo que certos alunos não mencionaram o termo “professor de AEE”, mas associaram as atividades que desejavam que fossem realizadas às atribuições que remetem a esse tipo de profissional:

E5: Porque na questão do AEE, porque se fosse uma pessoa, que fosse trabalhar só com isso, primeiro, ele ia ser remunerado adequadamente, era obrigação dele, ainda ia ficar falhas, porque eu acho que um único profissional pra vários alunos e cada um para suas várias particularidades, não daria, mas talvez seria uma pessoa dedicada àquilo [...] que também se tivesse um profissional pago pra isso, o tempo dele pra isso, e ele dividisse a atenção dele pra outra coisa, sem não ser isso, já ia ter muitos problemas, porque são pessoas, são muitos, muitos deficientes, cegos, surdos, de locomoção, intelectual, já não dava conta, dava?

Quando questionados, contudo, sobre o que era o AEE e quais seriam as funções desse profissional, os estudantes não sabiam responder com precisão. No caso do estudante E3, isso ficou bem evidente, visto que ele afirmava querer um profissional de AEE na instituição ao mesmo tempo em que afirmava não saber quais seriam as atribuições deste.

E3: AEE? Nunca tive.

Pesquisadora: Nunca teve em momento nenhum da vida?

E3: Em momento algum. Inclusive nós estamos lutando, correndo atrás, e eu fui prejudicado numa disciplina por este motivo [...] o que tem que melhorar é colocar mais funcionários, inclusive o profissional de AEE, que eu sempre bati nessa tecla, nunca teve. [...]

Pesquisadora: Você saberia dizer pra mim o que significa, o que significa não, o que é Atendimento Educacional Especializado, o que é o AEE, e qual o objetivo, o que ele deve fazer?

E3: Eu sei que o AEE é Assistência Educacional Especializada, porém eu não sei qual é a função do AEE, que, às vezes, tem informação totalmente distorcida.

Com base nas informações sobre a dimensão ‘Estrutura’, foi possível perceber que há falhas de manutenção em equipamentos, na compra de materiais e na alocação de servidores qualificados no NAPNE. Também se verificou que há casos

em que se tenta sanar problemas com a contratação de monitores ou estagiários, fato que auxilia os estudantes em determinadas situações, mas não atende às necessidades de acessibilidade educacionais. Percebe-se que há casos em que a instituição, na tentativa de possibilitar que o estudante tenha êxito, disponibiliza recursos que vão além das normativas legais, como TVs e *notebooks* para uso pessoal.

### 8.2.2 Processo

Nos IFs, a oferta do AEE inicia antes da matrícula do estudante com deficiência na instituição. Desde o processo de seleção, devem ser ofertados subsídios para que a pessoa com deficiência visual possa realizar uma prova, entrevista ou qualquer outro tipo de método utilizado para selecionar os candidatos. Obviamente que, para participar do processo de seleção, é necessário que esse indivíduo queira estudar no Instituto Federal e, no caso de alguns dos entrevistados, o ingresso numa instituição renomada representa a realização de um sonho, tanto para o futuro aluno como para a família.

E8: Ahhh... Feliz da vida, o primeiro vestibular que eu passei em administração, foi uma felicidade total. Poxa, meu filho vibrou também, principalmente meu filho, [...] e gritava e me abraçava, foi assim, uma coisa fantástica, e depois que eu saí de administração, chamei o meu filho, conversei direitinho eu falei assim, eu vou fazer outro vestibular, fique tranquilo que eu vou passar e vou pro curso que eu quero, que era um curso de licenciatura. Mas eu dei graças a Deus! Fiz. Aí quando a gente passava aqui no ônibus ele falava: "*Olha, pai tá aí.*" Os meus amigos me cobrou muito: "Rapaz, você tava no IF, tanta gente querendo ir, você lá dentro e saiu". Meus amigos me cobraram bastante, eu explicando que não era meu curso e tal, mas eu tinha fé, eu tinha confiança que eu faria, outro vestibular que eu passaria.

Em alguns casos, o ingresso na instituição se apresenta como uma oportunidade de mudança ou melhoria, seja em questões financeiras futuras – o estudante e a família consideram que o IF é um caminho para a conquista de boas oportunidades de trabalho – ou na solução de problemas, como o que era enfrentado por um dos alunos, que "estava com uma depressão muito forte" (F1) e tentou pôr fim à própria vida. Apesar de ele ter desistido de ingressar na instituição, foi obrigado pela família, mãe e irmãos, que acreditavam que lá haveria recursos para superar esse quadro.

E4: Eu nem queria nem vim. Eu queria vim, sair da depressão, mas não queria nem vir assim. Eu tava... Tinha um relacionamento das pessoas da igreja e tava muito favorável a me ajudar, então eu nem queria. Queria amadurecer na minha fé e eu tava gostando. Depois que eu cheguei aqui eu passei a gostar de certos locais e ocasiões, de certas pessoas, mas assim, não tinha aquela vontade de vir não. De maneira alguma.

Quando questionado sobre os objetivos do Núcleo no processo de inclusão escolar, um dos estudantes afirmou não saber para que serve o NAPNE. Os outros disseram conhecer os objetivos, mas não teceram comentários sobre o assunto, apenas fazendo afirmações simples, como “É dar o suporte necessário pras pessoas com deficiência, né?” (E3). O mesmo ocorreu com a mãe entrevistada, ao dizer que ouviu falar sobre o NAPNE, mas não sabia o que era e nem quem trabalhava lá. É importante que os estudante atendidos, bem como as famílias, conheçam os regulamentos e objetivos dos NAPNEs, para evitar que tenham expectativas em receber atendimentos que não são de competência do setor e para que saibam quais serviços serão ofertados, assim como para compreenderem trâmites burocráticos que podem atrasar ou impedir a ofertado do atendimento.

A relação do NAPNE com outros setores institucionais também é importante para a inclusão dos estudantes, possibilitando que tenham informações sobre o que acontece na instituição. Apenas um dos alunos não relatou problemas de comunicação quando se tratava de participação em editais ou outras informações, disse que, sempre que surge um novo documento institucional, ele é informado pela coordenadora do Núcleo. Já os outros afirmaram que tinham que recorrer à ajuda de colegas ou familiares, ou que ficavam sabendo pelos corredores e, em seguida, perguntavam a alguém no NAPNE. Também houve casos em que o estudante ficou sem saber da informação, sendo posteriormente questionado por não ter comparecido a uma reunião.

E5: [...] porque eu não fui pra uma reunião e me chamaram com um certo... com ironia, com sarcasmo. “Por que que eu não vim?” aí eu falei assim: “Ué, mas eu não sabia”, “Ah, mas tava nos murais”, aí eu fiz “mas pro leitor normal?” [...] a gente não tem bola de cristal, eu passo, tem um mural lá, tá cheio de coisa, não sei o que tá lá, se eu não peço um colega meu pra ler eu não tenho acesso.

A falha na transmissão de novas informações aos estudantes com deficiência visual também pôde ser verificada na pesquisa de campo. No *Campus D*, durante a observação participante, foram afixados, na parede do Núcleo, os novos calendários

acadêmicos que haviam sido modificados após um período de greve. Uma semana após a fixação desse documento, que era de interesse de todos os estudantes, a pesquisadora perguntou a um dos alunos com cegueira que frequentava o Núcleo se ele tinha conhecimento do novo calendário e o mesmo afirmou que não. Apesar de existirem três profissionais que atuavam diretamente com ele, nenhuma o informou.

Em cada um dos *campi*, foi possível observar diferentes profissionais atuando nos núcleos. Ao serem questionadas sobre os membros do NAPNE, as coordenadoras deram respostas diversas.

Afirmando que não estava seguindo o regimento do Núcleo (BRASIL, 2014b), pois necessitava de um assistente social e de um psicólogo, a coordenadora do *Campus C* disse que os únicos membros do NAPNE eram ela, três técnicas pedagógicas e três intérpretes de Libras. Ao mencionar que existem esses profissionais no *campus* e que eles fazem atendimento aos estudantes do Núcleo, apesar de não serem membros deste, ela mostrou compreender a diferença entre ter servidores que se dediquem exclusivamente às demandas da educação especial e outros que atendam às necessidades do Núcleo de forma esporádica.

De forma semelhante, a coordenadora do *Campus D* afirmou que apenas três servidores estão lotados no Núcleo em que atua (ela e duas intérpretes de Libras), sendo que a equipe de pedagogos, de assistentes sociais, de psicólogos e a nutricionista também acompanham esses alunos, pois estão lotados dentro do departamento de atenção ao estudante. S6 também ressaltou que havia outros profissionais atuando no Núcleo, intérpretes de Libras e transcritores de texto Braille (terceirizados).

Sem “autonomia pra chamar a pessoa, a não ser que a pessoa tenha disponibilidade, que o *campus* não esteja precisando dela em outro setor” (S3), quando a coordenadora S3 assumiu o cargo, as servidoras já estavam atuando no Núcleo, apenas uma das intérpretes de Libras ingressou posteriormente, pois foi aprovada em concurso público. A escolha da coordenadora foi realizada através de eleição, com a participação de servidores e estudantes, como determinado no regimento (BRASIL, 2014b), entretanto, ela afirma que se pudesse não estaria no cargo.

S3: Eu gosto do trabalho, eu gosto muito e já tem muito tempo que eu trabalho com educação especial, mas, na verdade, no momento, se fosse olhar pra essa questão do gostar, eu não tinha condições de assumir. Então, o que me levou mesmo a assumir, a aceitar quando me chamaram pra assumir a coordenação foi a questão assim... do compromisso por conta da minha formação, da área que eu trabalho e de ver que era uma área que eu trabalho, que eu tinha essa formação e que não tinha ninguém pra assumir no momento, então, eu acabei assumindo por conta da necessidade mesmo do momento.

Diferente dos outros casos, a participação da coordenadora S6 nas atividades do NAPNE ocorreu de forma contínua. Quando a servidora ingressou na instituição, já iniciou seu trabalho com o atendimento a estudantes com deficiência.

S6: [...] na verdade, quando eu cheguei, já comecei a acompanhar a situação de alguns estudantes, no período que a gente tava recebendo aluno de baixa visão, então, eu participei desse processo de adaptação dele, encaminhamento e tal, e a coordenação que tava antes de eu assumir já tava se afastando, na verdade, estava oficialmente, mas não tava mais exercendo as atividades, e aí, no processo acabou que naturalmente, me colocaram nessa função.

Foi possível observar que a escolha dos membros do Núcleo que S6 coordenava acontecia de acordo com a aprovação de servidores em concurso público. No caso daqueles que são terceirizados, a seleção é feita através de indicação, a pessoa precisa comprovar que tem conhecimento e experiência naquela área, como afirmou uma das transcritoras de texto Braille:

S4: Foi por indicação, né? Eles me pediram, eu levei um currículo e eles sabiam que eu tinha essa formação, né? Eu apresentei a minha formação, eu não sei como procede com outras pessoas, mas comigo, e com [nome de S5] também, a gente tinha essa formação e ela solicitou essa formação da gente, e é importante, é interessante que você tenha, que você possa dar essa assistência adequada para o aluno.

Ao assumir a coordenação dos núcleos, os servidores devem receber uma Função Gratificada (FG) por terem responsabilidades que vão além das atribuições de seus cargos originais. Entre as coordenadoras pesquisadas, uma optou por não receber esse adicional, essa escolha foi realizada considerando que a mesma trabalha seis horas diárias e, com a FG, deveria passar a trabalhar oito horas. As outras entrevistadas afirmaram que o valor recebido, que varia entre R\$150,00 e R\$400,00, não é um incentivo, pois a quantidade de trabalho é muito grande.

S6: Não, não faz, assim, salarialmente, eu acho que não chega a R\$400,00 reais, entendeu? Então, não é uma coisa assim, pro desgaste que eu tenho. Eu recentemente tirei dez dias de férias, uma colega ficou no meu lugar,

ela: 'eu não acredito, é de sete da manhã até três, você recebe mensagem?' Eu disse: 'é minha filha'. É um trabalho, acaba sendo vinte e quatro horas. Então, recentemente, eu tô me podando mais, tô evitando responder o WhatsApp final de semana, 'segunda-feira a gente conversa, amanhã eu falo com você, não estou no horário de trabalho', eu estou podando os estudantes, os intérpretes, pros outros professores, a família dos estudantes. Eu tô tentando, mas às vezes eles chegam, me ver *online*, manda mensagem pra mim onze e vinte da noite. 'Ahhh, mas você tava *online*', 'mas eu tô *online* pro meu lazer' [risos]. Entendeu? Então é assim, mas tem situações realmente que já posso mesmo, por exemplo, os dias que eu pego uma hora da tarde, aí dar seis e meia da manhã eu acordo, ligo a internet, tá lá o intérprete dizendo que não vai vir, então, eu preciso tentar avisar a direção, a gestão, a alguma colega pra tentar redistribuir aqui os intérpretes, que eu não vou conseguir outro às sete da manhã, mas pra saber que não vai ter o intérprete, que vai tá faltando, então, mesmo não sendo meu horário de trabalho, acabo trabalhando, então, não compensa, não é pelo dinheiro, com certeza [risos].

Ambas as coordenadoras desenvolvem outras atividades dentro da instituição, não se dedicando exclusivamente ao Núcleo. Isso faz com que elas tenham que dividir sua carga horária com outras funções. Já as transcritoras de texto Braille não exercem outras atividades dentro do Instituto Federal, elas têm um contrato para trabalhar durante 40 h semanais, sendo que 30 h devem ser exercidas dentro da instituição. Ambas consideram esse tempo suficiente para desempenhar suas funções.

O excesso de atribuições e a falta de formação continuada podem ser alguns dos motivos que fazem com que haja uma constante mudança de profissionais no *Campus C* que, segundo dois estudantes, já mudou de coordenação 3 (três) vezes nos últimos 4 (quatro) anos. Apesar dessa rotatividade, de forma geral, os alunos, ao falarem dos profissionais que atuam no Núcleo, teceram elogios, evidenciando saberem que os servidores faziam mais do que deviam em prol do processo de inclusão escolar. Em alguns casos, acabaram dizendo que esses servidores incorriam em desvio de função para poder satisfazer as necessidades do atendimento.

E5: [Nome de uma servidora] ela lê pra mim, senta, às vezes, o marido dela tá esperando na porta, ela fica um pouco mais, essas coisas a gente tem que levar em consideração, só que eu tenho visto que é a pessoa dela que fez isso por mim, por isso que eu reclamo [...] [Nome de uma intérprete de Libras], que é intérprete de Libras, vira e mexe vai pra beira do computador me ajudar.

A existência de profissionais qualificados para atender aos estudantes com deficiência visual é um dos requisitos básicos para a oferta do AEE (BRASIL,



2009b). A mãe F1 disse que uma das coisas mais importantes que o filho aprendeu no IF foi “andar sozinho”, fato que não seria possível se não houvessem contratado alguém para ensinar a um dos estudantes. Já o aluno E8, que, segundo as transcritoras de texto Braille, estava faltando às aulas devido à dificuldade de aceitar o avançado problema de visão, mencionou que ele e sua esposa estavam necessitando de atendimento psicológico em virtude das mudanças que estavam ocorrendo com a sua visão.

E8: Isso, porque foi assim, a professora [nome da coordenadora] me ofereceu esse trabalho psicológico. Na época, eu senti que eu não precisava, eu já tenho assim um pouco de experiência com a deficiência, eu já trabalhei com deficiente, dando aula de xadrez, que eu sou xadrista profissional, inclusive, registrado, Federação Brasileira, Baiana e tudo, então, eu já dei aula lá no CAP, uns três anos mais ou menos, como voluntário, e eu achava que eu podia suportar, sem esse atendimento psicológico, mas a medida que a visão foi caindo, que eu fui me batendo com esses problemas, a vida fica sendo mais restrita, já não posso mais fazer caminhada na rua como eu fazia, tem que ter um acompanhante, essa coisa toda me deixou um pouquinho abatido, tanto que eu tô procurando, a professora marcar justamente pra isso, pra marcar, pra colocar eu pra conversar com alguém que possa me ajudar, tirar esse peso horrível da minha cabeça. É uma responsabilidade muito grande, eu tá perdendo a visão com um filho pra criar, minha esposa... [...] Minha esposa é muito difícil assim de diálogo, né? Eu tenho trinta anos já de casado, e eu sempre percebi que ela quer que o ponto de vista dela é o certo, independente de qualquer coisa, o ponto de vista dela é o que tem que prevalecer [...] E agora que eu tô com esse problema, que eu tô mais em casa ainda e que eu tô com meu comportamento totalmente modificado, já não vejo mais televisão, essa coisa toda, aí eu percebo mais isso, meu filho, apesar da pouca idade, me deixa mais à vontade do que ela, [...] mudou, eu entendo até, muito paciente às vezes, às vezes, me trata até como não devia, as vezes, ela me trata como uma pessoa acamada, e não é por aí, eu não sou acamado, eu tenho meus movimentos, eu tenho minha vida, só que eu tenho que respeitar algumas restrições,

Esses exemplos mostram a importância de existirem pessoas que compreendam as particularidades da deficiência visual nos núcleos, sejam psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, transcritores de Braille, especialistas em OM, escrita cursiva ou em AVD, pois somente conhecendo as especificidades da educação especial é possível a promoção de uma educação inclusiva.

A tentativa de suprir as necessidades educacionais dos alunos fez com que um dos *campi* contratasse monitores para adaptar e elaborar materiais didáticos, como mencionando anteriormente. Apesar da seleção que é feita, os monitores não possuem formação na área de educação especial, além disso, precisam se preocupar com questões acadêmicas particulares.

E5: Eu não acho que a realidade deles supra a gente do que a gente necessita não. Porque a gente tá falando de pessoas, quando ainda é da mesma sala, ainda tem as particularidades e os trabalhos individuais também, já facilita muito, aí, isso eu tô falando de uma forma consciente. Tem que ajudar porque a gente ainda tem os entraves, questão da consciência da pessoa, tudo mais, vai da consciência, né? E aí, quando, às vezes, eles vão e colocam pessoas do mesmo curso, mas de semestre diferente, ele tem prova também, ele tem aquele dia que ele não vai conseguir, e eu vou precisar. Não tem? E se a escola é integral? Tem estudo de manhã e de tarde. Meu curso ainda teve uma diminuição de três semanas, então, apertou, quase a gente não tem aula vaga, só tem a noite pra fazer isso, e ele como aluno? Aí entra em cheque, com duas realidades, ele como aluno também precisa ter o tempo, aí falam em 10 horas semanais, eu não consigo ficar 10 horas com o tutor, não consigo, e vamos dizer que ele tire duas tardes pra mim por semana, já são oito horas, vou ficar com mais duas.

Junto a isso, é importante salientar que a adaptação e a criação de materiais, em alguns casos, ocorrem sem a mediação do NAPNE, fazendo com que aconteçam erros e que o material elaborado não se adeque às necessidades dos estudantes.

E5: [...] então, a questão dos tutores, tutores não resolve. Você pega uma pessoa, eles não preparam o tutor pra nada, ele não pega o tutor e fala 'olha, você vai ter que ampliar, a gente tem essa *scanner* aqui, vai tomar um curso, vamos dizer, de como você fazer o treinamento', não faz nada, só fala pro aluno, o aluno vem empolgado, achando que é fácil, e no dinheiro.

A pesquisadora observou que é comum aos monitores – também chamados de tutores, que deveriam atuar exercendo algumas das atividades de professor de AEE – trabalharem como tutores acadêmicos, sanando dúvidas referentes às disciplinas que são cursadas pelos alunos. Observa-se que a existência desses monitores auxilia os alunos atendidos em alguns aspectos, visto que, em muitos casos, acabam fazendo outras atividades que vão além das suas atribuições.

Apesar da inexistência de professores de AEE nos *campi*, observou-se que as transcritoras de texto Braille do *Campus D*, por conhecerem outras áreas referentes à educação de pessoas com deficiência visual, exerciam o papel que seria desses profissionais. Elas informaram que, além de realizar a transcrição de texto, também aplicavam provas, faziam OM no espaço da instituição e região circunvizinha, acompanhavam os estudantes em sala de aula e identificavam as necessidades dos alunos com baixa visão:

S4: [...] o de baixa visão, que todos os alunos que vêm aqui eles não sabem nem qual é a fonte que é adequada pra ele. O oftalmologista detector lá pela patologia, que tem baixa visão. [...] 'Qual a sua fonte?' Quando chega

aqui. Aí, você vai fazer a adaptação desse material, você vai ampliar, e aí, eu vou ampliar em qual fonte? 18? 20? Qual foi o recurso ótico que o oftalmologista indicou pra você? Porque, às vezes, o oftalmologista indica, mas quando o técnico vai fazer o teste pra ele, né? De baixa visão, indica o doze, mas o oito atende, indica o oito, o seis atende, às vezes, vice-versa, então, às vezes, esse tempo pra fazer a avaliação pra ver qual a funcionalidade da visão, às vezes não é nem aquilo que o oftalmologista... o olhar do oftalmologista, é um olhar, então, aqui, às vezes, muito dessa, dessa, essa área da baixa visão, e de orientação em mobilidade, porque o tempo aqui, às vezes, não é suficiente, pra treinar, aqui dentro, sim, a gente planeja um horário, mas tipo rua, ponto de ônibus, porque o aluno precisa saber onde é o ponto de ônibus, pra ele chegar, pra ele sair.

A outra transcritora afirmou que esse tipo de trabalho, extrapolando a função para a qual foram contratadas, é necessário para que o aluno seja incluído e para que faça coisas básicas, como chegar até à sala de atendimento. Ela enfatizou que é preciso e realizar atividades fora do ambiente do NAPNE, afirmando que a atuação delas é em todo o *campus*, não se restringindo à utilização de regletes, punções, impressora e máquina de escrever Braille. Ela afirma que esse trabalho

S5: [...] pode ser em outro espaço também, por exemplo, [nome de um estudante atendido], ele já precisou da gente ir na sala de aula, precisa aqui, quando ele precisa fazer alguma leitura de algum material e também precisa fora. Por exemplo, a semana... tem uns quinze dias, não, acho que tem mais, ele muda de sala, cada semestre muda de sala, então ele fica com dificuldade de localizar a sala, aí a gente tem que ir e fazer esse percurso com ele, pra ele memorizar o percurso, porque ele, a visão dele... ele tem uma baixa visão, mas tá perdendo a cada dia, então, vai chegar o momento que ele vai tá cego total, e aí ele já tá com muita dificuldade pra essa locomoção, a cada mudança de sala, a gente tem que ir trabalhar com ele esse percurso, daqui até a entrada, da sala até a entrada, aí quando ele já domina, pronto, então assim, os atendimentos variam de local.

Entretanto, para realizar esse tipo de atividade, seja dentro ou fora da sala do NAPNE, em nenhum dos *campi* é feito um planejamento das ações a serem desenvolvidas como os estudantes. Apesar de esse ser um dos requisitos da oferta do Atendimento Educacional Especializado, que seria de responsabilidade do professor de AEE (BRASIL, 2009b), todas as profissionais relataram não ser possível a realização de um planejamento prévio para cada estudante.

S5: Porque o trabalho da gente é muito assim, não tem nem como a gente planejar, porque a gente planeja o que a gente já prevê, né? O que vai acontecer, a gente se organiza, e pra gente é tudo muito surpresa, então, é a demanda do dia, a demanda da hora, do momento, do semestre, então, a gente vem dar conta do que aparecer naquele momento, a gente vem trabalhar todos os dias aqui e tem coisas que a gente já sabe aí que tem que fazer, que a gente já deixou, já pra concluir um trabalho iniciado, mas a gente nunca sabe, de repente, a gente chega... Hoje, por exemplo, chegou e tinha os CDs que [nome da coordenadora] deixou aí pra analisar, de áudio

livros. Então, já um tipo de trabalho que não tinha como a gente planejar, não tinha nem ideia que ia chegar hoje e ia encontrar isso. A gente já testou o CD, já viu o que presta, a gente vai fazer o relatório pra passar pra ela, já tem outro material de inglês que ela encaminhou pro *e-mail*, então, são coisas tipo assim, não dá pra planejar antes, entendeu? É uma coisa da hora mesmo, da demanda que aparece, e que surge, é um negócio muito dinâmico, não tem nem como a gente sentar e dizer, não, essa semana isso, aquilo, não existe isso não.

A fala dessas profissionais mostra que a falta de planejamento não indica a inexistência de um acompanhamento eficiente e que isso acontece em virtude da forma como se desenvolve o processo de ensino dentro dos Institutos Federais. Como a maioria dos alunos se dedica apenas ao estudo, principalmente os que estão no Ensino Médio integrado, não há um horário fixo de aulas, fazendo com que os profissionais do NAPNE fiquem impossibilitados de realizar planos de longo prazo.

Em ambos os locais, as coordenadoras e os estudantes falaram sobre a realização de entrevistas visando saber mais sobre a deficiência de cada um e o que necessitam para permanecer e ter êxito na instituição, sendo que em um deles as entrevistas também envolvem membros da família do aluno.

Uma informação que chamou a atenção da pesquisadora foi a fala de um estudante com baixa visão, ao afirmar que os servidores do NAPNE queriam que ele utilizasse leitores de tela ao invés de material ampliado e o estudante afirma que quer ler.

E5: O computador, eu vou usar a tela Microsoft, não me adapto até hoje, não consegui me adaptar, não sei se é pelo fato de não ter tido um curso de leitor, eu não acerto aquilo, fiquei nervosa.

Pesquisadora: Eles querem que você use o leitor?

E5: Quer. Ele interrompe, ele para, corta o raciocínio, eu preciso entender aonde foi que ele parou, e ele não obedece e bota a voz de Felipe. [...] Ele para e fala erro ortográfico, erro ortográfico, numa leitura que você tá ali só ouvindo e ele te dizendo erro ortográfico. Essas coisas, eu não sei se eu não aprendi a usar, que dessa forma eu uso, eu não consegui me adaptar àquilo, eu sou uma pessoa que nem enxergo direito, nem sou cega, eu uso meu olho, eu ajo como vidente, eu quero ler, quero ler.

Essa é uma prática que vai de encontro à metodologia que deve ser utilizada para pessoas com deficiência visual que ainda conseguem enxergar. É preciso desenvolver a eficiência visual desses indivíduos, a fim de promover “sua integração, autonomia e inclusão social” (MASINI, 2007, p.21).

Um assunto que está estabelecido na legislação é a possibilidade de o estudante ter alguém que o acompanhe na sala de aula (BRASIL, 1996; 2009; 2015). Apesar de os IFs ofertarem educação de nível médio e superior, esse foi um assunto abordado por três dos estudantes pesquisados. Um dos alunos informou que sempre que solicitou acompanhamento na sala de aula, isso foi disponibilizado, complementando que era possível, até mesmo, que esse acompanhamento acontecesse durante as avaliações.

E7: Quando eu tinha assim, prova de contabilidade, de matemática, administração financeira e orçamentária, eu poderia pedir também uma pessoa pra me acompanhar, geralmente, eu informava ao professor que teria uma pessoa somente pra fazer aquele cálculo pra mim, que aí poderia ser a própria professora especializada ou uma outra pessoa se ela não soubesse mexer numa calculadora, por exemplo, então, eu comprei a calculadora científica, e aí uma pessoa só fazia os cálculos pra mim, eu dizia como chegar e eles me davam o resultado, entendeu?

Já os outros dois estudantes disseram que foram necessárias sucessivas reprovações em uma determinada disciplina para que conseguissem o acompanhamento de um monitor. Um dos alunos, inclusive, foi jubilado devido ao excesso de reprovações, mas retornou à instituição após novo processo de seleção.

E3: Eu acharia que a instituição deveria ter monitor dentro da própria sala de aula, o que que acontece, depois que eu fui jubilado, que eu te falei, que eu voltei para a instituição, fiz um semestre de algoritmo, fui reprovado, foi falta de acessibilidade, no outro semestre mudou de professor, não foi aquele professor que me reprovou, que me jubilou e o que acontece com ele, aí o que que acontece, ele colocou dois monitores no sala de aula pra acompanhar eu, e o outro colega cego, na sala de aula, automaticamente, eu fui aprovado, entendeu, eu fui aprovado na disciplina, aí eu cheguei à conclusão que a, o problema meu de ter sido reprovado na disciplina algoritmo era a falta de acessibilidade

E4: Hoje eu posso dizer que, e também, por exemplo, você pode dizer que te dar a faca e te dar o serrote, a faca você vai demorar de cortar, o serrote, não, você vai serrar rapidinho, aquela serra vai serrar mais rápido ainda. As pessoas não estavam me dando todo o instrumento, do algoritmo, da lógica, pra mim fazer, por isso que sempre que dava errado, aí, hoje, o [monitor] tá me dando todas as ferramentas, tudo, vírgula, por vírgula, explicando, isso serve pra isso, porcentagem, molde, então assim, facilitou bastante.

Obviamente que o acompanhamento na sala de aula não pode estar desassociado da existência de profissionais para a realização de outros serviços, alguns estudantes com deficiência visual precisam de profissionais que os auxiliem fora da sala de aula. Considerando isso, como já foi dito na dimensão 'Estrutura', em alguns *campi* os estudantes contam com o auxílio de transcritores, monitores e

estagiários, que são responsáveis pela elaboração e adaptação de materiais didáticos para os alunos. Em todos os casos pesquisados, essas pessoas faziam atividades que iam além de suas atribuições e isso era reconhecido por alguns dos estudantes, sobretudo quando esses profissionais atuavam auxiliando os alunos a compreenderem conteúdos didáticos.

As transcritoras de texto Braille e os monitores que atuavam com os estudantes tinham, como uma de suas funções, elaborar os materiais didáticos a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos, entretanto, afirmaram a inexistência de prazos para a entrega desse material, o que prejudicava o processo educativo.

E7: O prazo, geralmente eu que estipulo, depende da necessidade, mas, nem sempre é cumprido, pela, é por conta da demanda, e de ter pouco professor especializado, porque como a gente sabe assim, ahhh, deficiência visual, o deficiente, ele precisa... O certo seria ter o profissional pra cada um, porque as demandas de trabalho, de avaliações são muito grande, é muito grande, a demanda é muito grande, né? Então, eles não conseguem dar conta de tudo naquele prazo correto, assim como tem intérpretes, por exemplo, pra quem é deficiente auditivo, o certo seria, o mais... Não sei se o certo, mas o mais adequado, por exemplo, seria ter um profissional também pra cada deficiente, acho que o aparato seria melhor, né? Daria melhor condição de você dar continuidade ao curso e aprender, ter acesso ao conteúdo muito mais, do que você acaba tendo hoje.

E8: [...] só ocorreu a necessidade da demora, eu falei, 'Oh, pró, tá demorando um pouco o material, o que que houve', 'Esse já não é problema nosso [nome do estudante E8], você está no local onde a gente pede pra fazer a cópia, alguma coisa assim, mas aí eu vou providenciar'. Geralmente, elas anotam e fazem o pedido a quem é de direito ir lá e resolver.

Alguns estudantes relataram que o atraso na entrega do material prejudicou o andamento de estudos e a realização de avaliações. Essa é uma atividade que faz parte do processo de oferta do serviço que está diretamente relacionado com a oferta do ensino regular, visto que professores e estudantes necessitam desses materiais.

Os alunos e profissionais falaram pouco sobre processos relacionados ao ensino regular, mas, considerando a importância dessa variável, a pesquisadora resolveu elencar alguns achados.

O relato de uma das estudantes mostrou que o ingresso no IF e o enfrentamento de situações que pudessem dificultar o êxito no ensino regular foram facilitados com a ajuda do marido, que também foi aluno do *campus* e também era

pessoa com deficiência visual (cegueira). Ele já havia frequentado a instituição e conhecia os trâmites para sanar algumas dificuldades pelas quais ela poderia passar, além disso, sempre ia até lá interceder em favor da esposa.

E7: Ajudou muito, porque ele já conhecia o processo e ele já tinha esse monitor em sala, e, por exemplo, matemática, estatística, que são bem visuais, os professores expunha muito as aulas no quadro, então, ele já sabia dessa necessidade. Então, ele já conhecia tanto os profissionais da área especializada atuantes lá dentro, quanto já tinha acesso ao diretor de *campus*, ao coordenador do NAPNE, né? Ele... se não fosse com a ajuda dele, seria mais difícil de eu conseguir, que eu tava nova.

Ainda concernente à relação com o ensino regular e considerando que o NAPNE também deve funcionar como um local para apoiar os professores a compreenderem especificidades necessárias para ensinar estudantes com deficiência, na observação participante, foi possível perceber que os núcleos dos *Campi C e D* mantinham contato com os docentes. A pesquisadora presenciou situações em que as coordenadoras e outras pessoas que atuavam nos núcleos tentavam auxiliar professores a encontrarem metodologias de ensino que pudessem ser eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Esses momentos mostraram que a comunicação dos núcleos com outros profissionais acontece, entretanto, é algo que não pode ser imposto. Cabe a cada professor entender que a educação especial é um direito do estudante e que é necessário se adequar às necessidades de cada um para promover a inclusão no ambiente escolar.

A associação do NAPNE com o ensino regular, além dos docentes, também envolve a necessidade das famílias compreenderem que a educação profissional, que é desenvolvida nos IFs, difere daquela ofertada em outros estabelecimentos de ensino. Quando isso se une à educação especial, é preciso que os profissionais dos núcleos esclareçam alguns detalhes, conforme afirma uma das coordenadoras ao falar sobre o trabalho que realiza com as famílias:

S6: [...] às vezes, eles não têm uma compreensão que aqui é uma escola diferente, não dá pra aqui o aluno estudar de véspera, não entende que o aluno aqui tem pouco tempo, é uma compreensão, inclusive de outros alunos, que não tem deficiência tem, então, é uma coisa que a gente precisa mais aproximar eles pra essa escola, então, é uma escola muito diferente pra vários.

Obviamente que a atuação dos núcleos, em virtude da inexistência de profissionais específicos para lidarem com as particularidades da deficiência visual, limitava as ações desenvolvidas. Com vistas a sanar esses problemas, os documentos internos de ambos os Institutos Federais, como mencionado anteriormente, permitem a realização de convênios para a oferta do AEE (BRASIL, 2013c; 2014d).

Todas as coordenadoras afirmaram a existência de parcerias, entretanto, não há nada formalizado, inexistem convênios firmados com esses locais, pois se trata de uma ajuda mútua entre os centros de ensino e os NAPNEs, que acontece de forma benéfica para todos. Uma das entrevistadas falou um pouco sobre a não necessidade de firmar um convênio, já que toda solicitação feita é atendida.

S6: Foi isso até que a gente teve uma discursão com a corregedoria de ensino esses dias por que: 'ah... tem que estabelecer convênio, chamar a extensão'. Mas eles já fazem isso naturalmente, já fazem isso, mesmo sem ter o convênio. Eles atendem os alunos, formalizando que o aluno tá indo, inclusive, a gente pede auxílio quando a máquina dá problema, o rapaz da CAP que vem, a gente manda ofício, pede o apoio deles, pra mexer na máquina Braille, ele vem e faz, sem problema, mesmo sem convênio.

Essa possibilidade de parceria acontece, porque há chance de se efetuar matrícula dupla, ou seja, essas outras instituições podem matricular os estudantes nas aulas de AEE e receber verbas do FUNDEB, e a fala de uma das coordenadoras mostra que isso acontece:

S6: A gente tem é um aluno que tem deficiência intelectual, que é acompanhado aqui e é acompanhado no CEEBA, ele também é matriculado no CEEBA, mas acho que só ele. Agora, os outros alunos nossos com deficiência visual, eles fazem acompanhamento no CAP, fazem avaliação lá, fazem orientação em mobilidade, fazem várias coisas no CAP, [...], mas eu não sei se eles chegam a ser oficialmente matriculados.

A possibilidade de fazer convênios ou parcerias com outras instituições de ensino é benéfica para os estudantes e pode ajudar a suprir algumas das impossibilidades pedagógicas enfrentadas pelos Institutos Federais, como a contratação de especialistas para ministrarem cursos ou palestras para a comunidade acadêmica e para as famílias. Uma das estudantes pesquisadas fala da importância da instituição auxiliar a família em compreender especificidades no lidar com a pessoa com deficiência.



E5: Porque tem coisas que tá tão do nosso dia a dia, que, às vezes, nem a gente tem a interpretação correta da situação. Era bom, pra o deficiente, pelo fato de tá todo, todos aqueles que estão envolvidos na vida dele, seja no lado pessoal, profissional, na escola, é importante, e eu vejo muito os familiares, por ter o envolvimento emocional também, que eu acho que acaba dando uma... Não fica muito preciso, porque entra muita emoção no meio, e, às vezes, um pai e uma mãe não sabe lidar com aquela situação, ama o filho, mas também não sabe, não tem instrução daquilo. Eu acho que o papel da escola seria também nesse sentido, de fazer também essa ligação, porque ela como um núcleo de informação, de busca do conhecimento e dela deter aquilo e espalhar, eu acho que é essa a intenção da escola, e uma família é também poder ter esse suporte, é, harmonizaria, né?

Outro estudante falou que seria bom que profissionais ajudassem a família, e como os *campi* não possuem pessoas especializadas, a pesquisadora acredita que a existência de parcerias com outras instituições seria um ganho que iria influenciar positivamente na relação da família com a escola.

E4: É... A minha família, infelizmente, ela ainda não sabe como lidar, porque a gente percebe que o andar com o deficiente, mesmo que a gente vá passando, a gente já convive há muito tempo... A minha tia pega a minha bengala e fica me puxando pela bengala [risos], coisa tosca. [...] Minha mãe segurava no braço e vai me levando [risos]. Às vezes, quase meto a cara na parede.

Uma das transcritoras de texto Braille deu exemplos da importância da família participar do processo relacionado à educação especial, facilitando a autonomia do estudante e minimizando possíveis relações de superproteção.

S5: [...] nas minhas experiências, anteriores, que quando a gente vai trabalhar uma coisa nova é bom que a gente oriente a família pra dar sequência no atendimento. Digamos assim, a gente ensina um aluno a tomar um copo d' água, e aí a gente orientada a família, ensina a família também, porque não vai adiantar eu lhe ensinar aqui e quando chegar em casa a família dar tudo na mão. Então, não adianta eu tá ensinando a você a usar a bengala dessa forma, ou então na hora de conduzir, aquela técnica de guia vidente, você deixa que ele segure no seu, no seu antebraço, tal... você dá um passo a frente, essas coisas todas, que não vai adiantar se a gente não mostrar pra família também e aí ensina tudo e a família chega em casa e arrasta pelo braço e sai, assim, sabe? Não dá uma sequência, então, ele demora um pouco mais de se tornar independente, porque não vai aprender com uma facilidade como se a gente trabalhando com ele na instituição e a família também ajudando, então, num instante eles deslançam, o apoio da família é bom nesse sentido aí.

Segundo os documentos que normatizam as ações dos NAPNEs, cabe aos núcleos promoverem uma cultura de bem-estar envolvendo os estudantes com deficiência, devendo ser feito isso desde o ingresso da pessoa na instituição. Para que estudantes, professores, funcionários e comunidade externa compreendam e

saibam conviver com pessoas com deficiência visual, é importante a realização de atividades com o objetivo de conscientizar sobre a necessidade do processo de inclusão.

Normalmente, são realizadas reuniões ou palestras para os professores do ensino regular antes de iniciarem as aulas com os estudantes a serem atendidos pelos núcleos. A maioria das entrevistadas informou que essas reuniões acontecem no início do ano letivo, durante a jornada pedagógica, visto que sempre é destinado um espaço para que o NAPNE possa falar sobre os estudantes e o trabalho que desenvolve. Uma das transcritoras disse que, mesmo realizando essas reuniões com os professores, é preciso manter um contato periódico, pois ocorrem mudanças de docentes durante o período letivo, e alguns, que inicialmente não estavam lecionando para estudantes com deficiência, passam a fazê-lo. Ela complementa que isso é importante, porque, durante a jornada pedagógica, os professores que se interessam pela temática são aqueles que sabem que terão alunos com deficiência em suas salas, os outros acabam não se envolvendo tanto.

O NAPNE, no *Campus C*, também realiza eventos para toda a comunidade acadêmica com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes. A coordenadora S3 explicou que o Núcleo segue um projeto de utilizar a data comemorativa para conscientização de cada deficiência: Dia Nacional do Cego, Dia Nacional do Surdo etc.

S3: Então, esse ano a gente pretende continuar com essa mesma forma, porque se você faz um evento pra abarcar todos, né? Todas as áreas da educação especial é meio complicado, acaba ficando cansativo e você não consegue cumprir aquilo que você pretendia, né? Acaba dando poucas informações sobre cada coisa, aí a gente começou assim. Como a gente tem também a questão da falta de recurso, né? Que a gente tá vivenciando, tem que tentar trabalhar com o que a gente tem e foi uma ação que surtiu um efeito bom, um efeito positivo.

Essas iniciativas acabam sendo mais aproveitadas pelos alunos e servidores, as famílias não têm uma participação efetiva. A mãe de um dos estudantes falou da dificuldade de ir até o *campus*, seja para participar de eventos ou reuniões, em virtude de restrições financeiras e por causa da distância.

F1: No meu caso, eu tinha que sair de lá cinco horas da manhã, é um horário ruim pra mim sair. Como eu trabalho na área de serviços gerais, é cedo, né? Aí quando eu terminar é no caso sete horas, vamos supor, eu termino sete horas, quando a gente vai se arrumar oito horas, aí não acha

carro disponível direto pra eu poder eu vir pra a escola, aí à tarde eu tenho que retornar que eu tenho que trabalhar.

Nesse mesmo *campus*, além da realização de eventos, são promovidas reuniões periódicas com os estudantes atendidos e com todos que atuam no NAPNE. Então, todos podem fazer sugestões sobre compra de materiais, esclarecer dúvidas sobre as atividades que são desenvolvidas no Núcleo e fazer reclamações que considerarem pertinentes. A convivência entre os estudantes e as pessoas que trabalham nos núcleos é um fator importante para a inclusão escolar. Os alunos devem se sentir acolhidos para participar das ações promovidas, fazer sugestões e críticas sobre o atendimento ofertado.

Considerando que um dos objetivos dos NAPNEs “é criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais” (VIEIRA, 2006, p.14), é preciso que os profissionais que atuam nos núcleos desenvolvam estratégias para aproximar essas pessoas da educação especial, sob a pena de incorrer em um processo de ensino excludente e não participativo para os estudantes com deficiência. Certamente, essa não é uma proposta fácil de realizar, porém o envolvimento dos docentes na inclusão desses alunos é necessário.

### 8.2.3 Resultado

O acesso dos alunos dos *Campi C e D* nos IFs ocorreu com a realização de processo seletivo ou por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Apesar de todas as duas instituições reservarem vagas para pessoas com deficiência, isso é considerado um fator de constrangimento para dois dos estudantes entrevistados. Eles afirmam que as cotas são uma forma de subestimar a capacidade que possuem.

Outros dois estudantes consideraram a existência de vagas exclusivas para pessoas com deficiência um fator fundamental para escolherem o IF. Ponderando que esse pode ser o mesmo pensamento dos outros alunos dos *campi* e de servidores, seria interessante que os NAPNEs fizessem trabalhos esclarecendo os objetivos de vagas específicas para pessoas com deficiência.

Um dos estudantes que se mostrou contrário às cotas, que estuda no *Campus C*, também expressou um grande grau de insatisfação com os serviços prestados, durante a entrevista, fez constantes reclamações referentes aos objetos disponibilizados, a forma como era feito o atendimento, a falta de profissionais qualificados (mesmo não sabendo qual seria a função de alguns dos profissionais que gostaria que tivesse na instituição), a localização do Núcleo e a acessibilidade arquitetônica. Esse mesmo estudante já foi reprovado em algumas disciplinas e ingressou com um processo judicial, culpabilizando o IF por uma das reprovações. Ele afirmou que os professores não tinham preparo para lecionar a pessoas com deficiência visual.

Outros dois estudantes desse mesmo *campus* se mostraram insatisfeitos com parte das funções desenvolvidas pelos monitores, enfatizando que o despreparo acabava por prejudicar o andamento de algumas atividades acadêmicas, sobretudo quando os materiais adaptados não eram entregues em tempo hábil. Ao mesmo tempo, esses estudantes elogiaram a boa vontade e tentativa de sempre ajudar desses monitores, informando que sem eles seria tudo mais difícil.

Ainda considerando o quesito 'Satisfação', a mãe entrevistada, apesar de não compreender como o serviço de AEE é ofertado ao filho, se mostra extremamente satisfeita. O fato de o estudante estar se locomovendo sozinho, ter superado a depressão e acreditar que, no futuro, poderá se sustentar financeiramente são conquistas que ela atribui ao IF.

O êxito de alguns estudantes do *Campus C* também não foi bom durante a realização de seus cursos de graduação. Dois deles obtiveram mais de uma reprovação em uma determinada disciplina, só conseguindo a aprovação após serem disponibilizados monitores dentro da sala de aula do ensino regular. Outra aluna do *campus* também diz que a aprovação em disciplinas não depende apenas do atendimento que recebe no Núcleo, o que envolve a ampliação de materiais e a utilização da TV. A aluna atribuiu seu êxito às pessoas que estão no NAPNE e a auxiliaram no estudo. Ela fala sobre quem trabalha lá e não tem a obrigação de ajudá-la, como intérpretes de Libras e servidoras Técnicas em Assuntos Educacionais, afirmando que sem esse apoio “não passava não, de jeito nenhum” (E5).

Já no *Campus D*, um dos alunos afirmou que o êxito nas disciplinas da área de Exatas está associado à ajuda das profissionais que atuam no Núcleo. Estas disseram que percebem o reflexo de seus trabalhos quando os estudantes, além de conseguirem a aprovação nas disciplinas, se formam.

S5: Teve um que formou há um ano e meio atrás que, apesar de ter baixa visão, dependia muito, a gente tinha que ir pra sala de aula, pra assistir as aulas, anotar porque o curso que ele fez, é, como é o nome do curso, meu Deus... Ah, Desenvolvimento de Sistema [...] Então, assim, a gente vê o resultado do nosso trabalho, entendeu? Porque assim, a gente tava lá, na sala com ele, sendo os olhos dele, copiando, passando, explicando, e depois a gente ver que ele deslanchou e isso é mais que positivo, é gratificante, né?

Referente à participação das famílias, as coordenadoras afirmaram que elas pouco se fazem presentes na instituição. Isso acontece principalmente com estudantes que têm mais de 18 anos (quase todos) e que estão nos cursos superiores. O motivo dessa não atuação não está ligado somente à idade dos alunos, ele envolve outras questões (DIOGO, 1998), como a baixa renda familiar, dito pela mãe F1, e outros motivos, conforme mencionado por uma das coordenadoras:

S3: [...] não porque os pais não queiram participar, mas a gente observa a maioria dos pais, eles são pessoas de baixa renda, com pouca escolaridade, então, pelas dificuldades, às vezes, dessas formações, né? Dessa formação que eles não tiveram, eles, às vezes, ficam perdidos, sem saber como participar e aí eles acabam não participando tanto quanto deveriam.

De modo semelhante aos dados obtidos nos *campi* onde não há espaço reservado para o NAPNE, a disponibilidade dos profissionais para resolver problemas e a permanência dos estudantes obtiveram os mesmo resultados. Os estudantes dos *Campi C* e *D* elogiaram os servidores dos núcleos dizendo que fazem mais do que deveriam, sempre na tentativa de suprir aquilo que faltava ou não era ofertado.

Já afirmações em relação à vontade de desistir dos estudos na instituição foram mencionadas por 5 (cinco) dos 6(seis) estudantes desses *campi*, ou seja, considerando todos os alunos pesquisados, apenas um não pensou em desistir por causa das dificuldades encontradas. Dois desses cinco estudantes dos *Campi C* e *D* relataram que pensaram em desistir diversas vezes, entretanto, não falam com as

famílias sobre esse assunto. Um não quer que os pais se preocupem e prefere omitir problemas que tem na instituição, já o outro, por ser o provedor da família, não quer decepcionar a esposa e o filho. A mãe entrevistada também abordou esse assunto, dizendo que o filho sempre fala em desistir, mas que ela não o deixará sair, a não ser que ele consiga aprovação em outra instituição de ensino superior.

## 9 CONCLUSÃO

Esta pesquisa investigou o Atendimento Educacional Especializado de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, localizados no Estado da Bahia, que possuem ações para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

O problema de pesquisa foi: Como está sendo desenvolvido o serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual tomando como referência o estabelecido na legislação e em documentos oficiais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Essa questão estava associada ao objetivo analisar o serviço de Atendimento Educacional Especializado em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerou-se a percepção dos alunos, das famílias e dos profissionais sobre o modo como está sendo desenvolvido o atendimento a estudantes com deficiência visual, incluindo a estrutura de recursos físicos e humanos, a forma como é implementado o atendimento e os resultados nos âmbitos de permanência e desenvolvimento dos alunos assistidos, tendo como referências a legislação e políticas vigentes, documentos oficiais e estudos existentes sobre os assuntos abordados.

A realização do estudo contou com a participação de estudantes com cegueira e baixa visão, profissionais que atuam diretamente com esses alunos dentro dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas de cada um dos quatro *campi* pesquisados, além da mãe de um dos alunos. A metodologia de estudo de campo, que envolveu entrevistas e pesquisa documental, também possibilitou que fossem feitas observações participantes, proporcionando uma combinação de diferentes fontes para a compreensão do objeto de pesquisa. Muitas conclusões puderam ser obtidas diretamente das análises dos dados, contudo, a pesquisadora optou por elencar aquelas que ela considerou mais importantes e mais presentes nas falas dos participantes.

Conforme se percebeu nas análises dos dados coletados, há diversas falhas na realização do serviço de AEE nos locais em que ocorreu a pesquisa. No que tange à dimensão 'Resultado', um dos principais problemas é a inexistência, nos dois IFs, de um espaço para a instalação do NAPNE em alguns dos *campi*, fazendo

com que os profissionais fiquem desamparados, sem um local para executar suas atividades. Já para os estudantes, por serem pessoas com deficiência visual, é o fato de não possuírem um ponto de apoio onde encontrariam os objetos e pessoas que poderiam auxiliá-los, dificultando o processo de inclusão.

Os locais que possuem espaço destinado ao Núcleo se apresentaram bem supridos de materiais, tais como impressora Braille e computadores, bem como de pessoas que atuam com os alunos. É preciso enfatizar que, em alguns casos, a contratação de pessoas sem qualificação ajuda em alguns quesitos, mas gera problemas que poderiam ser sanados se, na estrutura do NAPNE, houvesse apenas profissionais com formação para atuar com pessoas com deficiência visual.

A dimensão 'Processo', assim como todas as outras, também apresentou pontos positivos e algumas falhas. Partindo do fato de que a existência do NAPNE depende da nomeação de alguém que assuma sua coordenação, seria preciso que os diretores de cada *campus* considerassem pessoas que querem assumir essa função e que tenham conhecimento das atribuições do Núcleo. A escolha não pode está associada a uma formação específica nem à realização eleições, é necessário empatia do servidor para com as atividades que serão realizadas e disponibilidade para atuar com estudantes com as mais diversas deficiências, além de saber lidar com professores e técnicos que desconsideram o direito à inclusão escolar desses alunos. Junto a isso, seria fundamental que as instituições permitissem que esses servidores pudessem dedicar mais tempo, ou exclusividade, às atividades realizadas no NAPNE, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que determina que a reserva de vagas para pessoas com deficiência deve ser proporcional ao último censo do IBGE.

Além disso, também foi possível perceber que os organogramas dos IFs pesquisados dificultam a lotação de servidores para atuarem exclusivamente nos NAPNEs. Em ambos os Institutos, os núcleos estão associados às coordenações de atendimento aos estudantes, no entanto, é um setor que precisa de profissionais que estão lotados em outros locais, impossibilitando que os NAPNEs se estruturam, tendo corpo técnico e pedagógico exclusivo e multiprofissional.

A oferta do serviço, dentro de uma mesma instituição, não apresentou um padrão. Em um *campus* do IF Baiano, por exemplo, os estudantes tinham direito a



receber um *notebook* e a disponibilização de monitores, já no outro, a coordenadora desconhecia a possibilidade de fazer qualquer tipo de contratação, além de encontrar dificuldade em ofertar materiais para os estudantes atendidos. A padronização da oferta do AEE dentro de uma mesma instituição possibilitaria a minimização de falhas, bem como a possibilidade de avaliações periódicas, considerando o padrão de serviço que deve ser ofertado. Ademais, seria possível, por exemplo, evitar falhas de comunicação referentes à responsabilidade de entrega de materiais para adaptação (se cabe ao aluno ou ao professor) e de agendamentos de avaliação ou aulas. Com a padronização, também haveria a possibilidade de atender melhor aos alunos que ingressam, visto que o conhecimento que cada um traz sobre a vida autônoma é diferente. Alguns ingressam na Instituição sabendo se locomover sozinhos e lendo Braille, mas há aqueles que não receberam o mesmo aprendizado e precisam aprender o básico – ler e escrever em Braille –, um procedimento padrão para receber esses estudantes poderia facilitar a inclusão escolar.

Referente à participação da família nos processos de efetivação do AEE, ficou evidente que esta pouco se faz presente. Todos os profissionais entrevistados associaram essa ausência da família à idade dos estudantes, que possuem, em sua maioria, mais de 18 anos. Como é possível verificar no censo do IBGE (BRASIL, 2012), os alunos com deficiência geralmente apresentam distorção série-idade, sobretudo os com deficiência adquirida, que tiveram que passar, junto com suas famílias, pelos processos de luto e aceitação, deixando a educação escolar em segundo plano.

O fato de a família não estar na instituição questionando e participando não significa que está ausente da vida escolar dos estudantes. Foi possível perceber que alguns dos alunos estavam estudando por incentivo da família. Outros escondem os problemas que enfrentam na instituição para não se sentirem incapazes ou na tentativa de evitar preocupação por parte dos familiares, contudo, a família se mostrou grande incentivadora no quesito permanência. Pode-se afirmar que, se a família não apoiasse o estudo desses alunos ou não considerasse a educação um fator importante, a maioria já teria desistido.

Sobre o êxito dos estudantes, é possível perceber que há uma tentativa das instituições em possibilitar que eles concluam seus cursos. Casos de reprovação

foram corrigidos com a implementação de novas metodologias inclusivas. A insistência dos estudantes em lograr êxito também estava associada a questões familiares, uma vez que alguns consideram que devem satisfação ou dar exemplo no âmbito da família.

Esses resultados reforçam a necessidade de as instituições atuarem junto às famílias. Mesmo estas tendo dificuldades de se fazerem presentes nos *campi*, é preciso que, de alguma maneira, a instituição chegue até elas. A pesquisadora acredita que isso fortaleceria o vínculo dessas duas instituições (escola e família), aumentando as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes.

A avaliação do AEE nesta pesquisa foi extensa, todavia, é possível que cada instituição/*campus* realize avaliações periódicas considerando apenas uma das dimensões, na tentativa de verificar pontos positivos e falhas da oferta do AEE. A avaliação pode ser realizada de forma mais simples e com menos perguntas, para isso, basta observar qual das três dimensões se pretende analisar, já que o resultado de uma influencia diretamente na outra. As perguntas sempre devem considerar as políticas e legislação vigentes e os resultados alcançados devem, sempre que possível, possibilitar alterações em documentos internos visando à melhoria da oferta do serviço dentro da realidade de cada IF.

Conclui-se, também, que, nos IFs, o AEE como é concebido na legislação não supre as necessidades dos alunos atendidos. Um professor de AEE, por exemplo, quando consideradas suas atribuições (BRASIL, 2009b), não proveria as particularidades educativas de uma pessoa com deficiência visual que já tem amplo conhecimento de Braille, recursos aumentativos, uso de tecnologias etc. Seria preciso que o acompanhamento no turno oposto, dos estudantes com deficiência visual dos IFs, não fosse apenas complementar, sendo necessário realizar também atividades pedagógicas paralelas para suprir dificuldades que os alunos encontram nas disciplinas que cursam, tanto no ensino superior como na formação técnica de nível médio. Neste estudo, observou-se que a existência de profissionais com conhecimento em transcrição de texto Braille, OM, AVD etc. pode atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, facilitando o êxito e a permanência, já que são profissionais que conhecem as particularidades educativas desses alunos, ou seja, não precisa transitar por outras áreas formativas como deve fazer um professor de AEE.

Essa pesquisa se ocupa de um tema de relevância, contribuindo para ampliar a discussão acerca da oferta de AEE em Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia, permitindo uma aproximação com o campo prático da docência e revelando elementos muitas vezes silenciados na dinâmica educacional. Os resultados obtidos e o método utilizado na coleta dos dados podem servir de inspiração para outros estudos que visem melhorar a qualidade da inclusão escolar. Assim é possível que outros pesquisadores se engajem em verificar o que faz as famílias apostarem nos IFs como melhor alternativa para educação de pessoas com deficiência.

Junto a isso, esse estudo defende que o processo de avaliação dos NAPNEs deve acontecer de forma regular. Essa é uma proposta para a execução de outros estudos que verifiquem alterações ocorridas no processo de inclusão escolar, considerando a realização dessas avaliações, o que incluiria as mudanças efetivadas nas dimensões estrutura, processo e resultado. Obviamente, ações escolares relacionadas ao empoderamento das famílias, no que diz respeito à sua importância no processo de formação do sujeito, considerando seu compromisso com o cuidar, educar e socializar, aparecem como uma das principais possibilidades de estudo, visto que essa pesquisa apontou a família como fator determinante para o acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência no ensino regular.

## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, F. **The development of HEdPERF**: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, v. 30, n.6. Sarawak, Malaysia: 2006, p. 569-581.

ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. **Desenvolvimento de recursos na área de tecnologia assistiva**: desafios e possibilidades em institutos federais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-160236/>>. Acesso em: 2017-12-28.

ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS). **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: 2015.

AMIRALIAN, M. J. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. **Conceituando deficiência**. *Revista de Saúde Pública*, v. 34. São Paulo: 2000, p. 97-103.

\_\_\_\_\_. **A deficiência redescoberta**: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. *Revista de Psicopedagogia*, v. 20(62). São Paulo: 2003, p. 107-115.

AMORIM, C. M. D.; NASSIF, M. C.; ALVES, M. G. **Escola e deficiência visual**: como auxiliar seu filho. 01. ed. São Paulo: Fundação Doria Nowill para Cegos, 2009.

ANDRADE, M. A. B. A avaliação da educação Superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n.2, p. 27-45, 2012.

ARAÚJO, R. **Análise exploratória dos indicadores de resultado dos núcleos de apoio a saúde da família (NASF)**: a experiência de Belo Horizonte. Belo Horizonte: (dissertação de mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, 121p.

AZEVEDO, N. C. C. D. Da inclusão escolar do deficiente visual à educação para o sujeito. **Exitus**, v. 03, n. 02, p. 217-228, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977, 229 p.

BAZON, F. V. M.; MASINI, E. F. S. A relação fraterna de crianças com cegueira congênita. In: FUJISAWA, D. S. **Família e educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 61-72.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. ed. 4. Petrópolis: Vozes, 2007.

BECKER, E.; D'ANTINO, M. E. F. Deficiência e estranhamento: a visão da família e do poeta. In: FUJISAWA, D. S. **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 7-16.

BERGO, M. S. D. A. A. Desmistificando o papel da educação especial na sociedade brasileira atual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. n.17, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. Rio de Janeiro: Dissertação (mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BRANCHER, V.R.; MEDEIROS, B.A. **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 180p.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Programa TECNEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades educativas Especiais**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial - MEC; SEEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Brasília: 2001b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 39/ 2004**, 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio Brasília: 2004b.

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Saber e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 02. ed. Brasília: Série: Saberes e práticas da inclusão, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC / SEEP. Brasília: 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2009b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Acessibilidade Virtual RENAPI/NAPNE**. Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. 2010. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201161510199578deficiencia\\_intelectual.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201161510199578deficiencia_intelectual.pdf)> Acessado em: 28 de nov. de 2016

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**: questionário da amostra. CD, 2010c. Disponível em: <[http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario\\_amostra\\_cd2010.pdf](http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf)>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Luiza Maria Borges Oliveira (texto). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: 2013b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador: 2013c, 151 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – ONE e dá outras providências. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano**. Salvador: 2014b, 12p.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a Construção da Excelência 2015-2019**. Salvador: 2014c, 156p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IF Baiano**. Salvador: 2014d, 85p.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: 2014e.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Programa de intervenção para pais: impactos no desempenho acadêmico dos filhos. In: FUJISAWA, D. S. **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, p. 39-48, 2009.

CIA, F. Estimulação precoce e família: alguns apontamentos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 25-40.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, G. M. A. D. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)**: ações para inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. Maceió: Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

CRONIN, J. J.; TAYLOR, S. A. **Measuring Service Quality**: a reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, v. 56, p. 55-68, 1992.

CUNHA, A. E. **Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Diversidade**. 2. ed. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. n.124, p. 11-32, jan/abr 2005.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In: LORDÊLO, J.; DAZZANI, M. V. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, p. 249-264, 2009.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. D. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17 n.36, p. 21-32, Abril 2007.

DGIDC. **Educação Inclusiva e Educação Especial**: indicadores-chaves para o desenvolvimento das escolas – Um guia para diretores. Ministério da Educação de Portugal. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: 2011.

DIOGO, Ana Isabel dos Santos Matias. **Famílias e escolaridade**: representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 1998. 223p.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_.MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23(10), p. 2507-2510, outubro 2007.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. D. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, p. 9, Dezembro 2009.

DOMINGUES, C. D. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** - Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, v. 03, 2010.

DONABEDIAN, A. **An Introduction to Quality Assurance in Health Care**. USA: Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Evaluación de la calidad de la atención médica. **Revista de Calidad Asistencial (suplemento)**, v. 16, p. s11-s27, 2001.

\_\_\_\_\_. Evaluating the Quality of Medical Care. **Milbank Quarterly**, v. 83 (4), p. 691-729, 2005.

DONATI, P. **Família no Século XXI**: abordagem relacional. Tradução de João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. D.; SANTOS, C. D. A. **A qualidade da Educação**: conceitos e definições. MEC/INEP. Brasília, p. 3-36. 2007.

ESCOBEDO, P. S. Discapacidad, familia y logro escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 40/2, p. 1-10, 2006.

FREITAS, C. G. D.; DELOU, M.; CASTRO, C. Alunos com Deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28. n 53, p. 765-778, set./dez. 2015.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, M. Deficiência visual. **Cadernos da Tv Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 80 p., 2000.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. nº 2 (4), p. 11-119, 1997.



GOMES, Ramon Cerqueira; DAZZANI, Maria Virgínia. As narrativas e a constituição do *self* educacional na adolescência. **Revista Entreideias**, v.2, n.2, pp. 169-184, Salvador, 2013.

INEP. **Educação Especial**. Disponível em: <  
<http://portal.inep.gov.br/web/educasenso/educacao-especial> >. Acesso em 29/04/2015, 2015.

JOHNSTONE, D. Explorando os limites da Inclusão: jovens deficientes e seu sentido de lugar. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas Sobre a Inclusão: da educação à sociedade**. Porto, Portugal: Porto, v. 14, Cap. 12, p. 197-208, 2003.

JÚNIOR, G. A. F.; MESSA, A. A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudo Sobre as Relações Familiares. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27(2), p. 236-245, 2007.

KASSAR, M. D. C. M. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marilha: ABPEE, v. 1, cap. 03, 2012, p. 93-106.

MACHADO, R. **Educação Especial da Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELINO, Miguel Abud. **Evolução de conceitos, interfaces e aplicações da Classificação Internacional e Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas**. Seminário Deficiência, funcionalidade e acessibilidade: implicações para os direitos à comunicação, informação e saúde. Rio de Janeiro: FioCruz, 2015. Disponível em:  
<[www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Apresentação%20Miguel%20Abud%20Marcelino.pdf](http://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Apresentação%20Miguel%20Abud%20Marcelino.pdf)>. Acesso em: 21 de março de 2017.

MARCONI, D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

MASINI, Elcie F. Salzano. A pessoa com visão subnormal: desenvolvimento de sua eficiência visual. In: MASINI, E.F.S., GASPARETTO, M.E.R.F.(ORG.) **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007, pp.19-34.

MATOS, N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.48, p. 27-40, jan-abr 2014.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e Inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual na Escola e na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 87-102, jan./mar 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MEC; OEI. Educação Especial. In: IBERO-AMERICANOS, O. D. E. **Sistema Educativo Nacional de Brasil**. 2008. Cap. 13, p. 155-163. Disponível em: < [http://www.oei.es/quipu/brasil/edu\\_especial.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/edu_especial.pdf) >. Acesso em: 29 abril 2015.

MEC; INEP; DAES. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. Brasília: 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENEZES, E. P. D.; MELLO, V. S. S. D. A Produção de Práticas de Normalização nos Discursos Orientadores/Reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27. n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: \_\_\_\_\_. MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária, pp.13-24, 2013.

MINAYO, M. C. D. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9 (3), p. 239-262, jul/set. 1993.

\_\_\_\_\_. DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Caderno de História da Educação**, Uberlândia, jan./dez. 2008.

MORAES, M.; ARENT, R. J. J. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n.61, p. 109-120, jan-abr 2011.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. 218 p.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, v. XL (176), p. 563-578, 2005.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE: 7.8 - avaliação da qualidade da educação especial**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-8-avaliacao-da-qualidade-da-educacao-especial> . Acessado em 28 de dezembro de 2017.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n.1, p. 65-74, 1994.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Direção-Geral da Saúde, Lisboa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constitución de la Organización Mundial de la Salud**. Documentos básicos, suplemento de la 45ª edición, octubre de 2006. Disponível em: <[http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)>. Acesso em: 21 de março de 2017.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perception of service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n.1, p. 12-40, 1988.

\_\_\_\_\_. Refinement and Reassessment of the SERVQUAL scale. **Journal of Retailing**, v. 67. n4, p. 420-450, 1991.

PENA, M. M. et al. O emprego do modelo de qualidade de Parasuraman, Zeithaml e Berry em serviços de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45. n5, p. 1235-1240, 2013.

PEREIRA, J. L. C. **Centro de apoio pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para a educação de pessoas com deficiência visual**. UFSCar. São Carlos, p. 288. 2011.

PEREIRA, M. K. D. S. **Ensino de geometria para alunos com deficiência visual: análise de uma proposta de ensino fundamentada na manipulação de materiais e na expressão oral e escrita**. Ouro Preto: UFOP (dissertação de Mestrado), 2012.

PETRINI, C. **Pós-modernidade e família: itinerário de compreensão**. Disponível em: <<http://humanaaventura.com.br/arquivos/file/Petrini%203000.PDF>>. Bauru: EDUSC, 2003. Acesso em: 03 de abril de 2016.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr-jun 2013.

PORTO, P. P.; MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O. Introdução. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. **Atendimento Educacional Especializado**. Marília: ABPEE, 2013. p. 7-22.

PUTTINI, R. F., JÚNIOR, A. P., OLIVEIRA I, L. R. Modelos Explicativos em Saúde Coletiva: abordagem biopsicossocial e auto-organização. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 20 [3], p 753-767, 2010.

RAPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

REGEN, M. A instituição família e suas relação com a deficiência. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, p. 1-8, 2005.

ROMANELLI, G. Levantamento Crítico Sobre as Relações Entre Família e Escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, A.; ZAGO, N. **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola** : uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: 2011.

SÁ, E. D. D.; CAMPOS, I. M. D.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SALLES, V.; TUIRÁN, R. Mitos y creencias sobre la vida familiar. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 58 n.2, p. 117-144, Abril 1996.

SALOMI, G. G. E.; MIGUEL, P. A. C.; ABACKERLI, A. J. SERVIQUAL X SERVPERF: comparação entre instrumentos para avaliação da qualidade de serviços internos. **Gestão & Produção**, São Paulo, v. 12, n.2, p. 279-293, maio-ago 2005.

SANTOS, M. J. D.; GALVÃO, N. D. C. S. S.; ARAÚJO, S. C. D. Deficiência Visual e Surdocegueira. In: DÍAZ, F. et al. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, p. 255-264, 2009.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SANTOS, F. P. **Ensino médio integrado ao técnico**: uma análise da disciplina matemática. Ouro Preto: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto., 2012.

SANTOS, E. D. J. S.; SILVA, S. M. M. D. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 34, nº 86, p. 99-117, 2014.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a Ótica de Professores e Pais de Crianças que Frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n.81, p. 739-772, out./dez 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revistas Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, J. A. B. D. **A Capoeira na Formação da Pessoa com Deficiência Visual**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013

SILVA, A. B. D.; MOREIRA, L. V. D. C. **Envolvimento do pai com o filho com deficiência visual**. Curitiba: Juruá, 2015.

SILVEIRA, T. B. D.; SANTOS, J. B. D.; SILVA, M. D. Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito no ambiente escolar. In: SILVA, L.

M. D.; SANTOS, J. B. D. **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: UDFBA, p. 121-162, 2014.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior. Brasília: INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições**. Brasília: INEP, MEC, CONAES, 2004.

SINGLY, F. D. **Sociologia da Família Contemporânea**. Tradução de Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUSA, T. C. G. et al. **Comparação de modelos de qualidade de serviços: proposição estratégica para instituições de ensino superior**. XVI SemeAd - Seminário de Administração. São Paulo: 2011.

SOUZA, L. G. Avaliação de Políticas Educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÉLO, J.; DAZZANI, M. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, p. 17-29, 2009.

TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. Introdução. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. **Avaliação e Sociedade: A negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, p. 11-19, 2009.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THIN, D. Famílias Populares e Instituição Escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca, 1994.

VIEIRA, Scheilla Abbud. A Educação Profissional e Tecnológica como Fator de Desenvolvimento e Inclusão Social. In: Brasil. **Anais do Seminário Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais** - Programa TEC NEP. Brasília: pp. 7-17, 2006

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: “Avaliação da Qualidade do Atendimento Educacional Especializado: a Instituição, o Estudante e sua Família”, coordenada pela pesquisadora Fernanda Pereira Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, e professora do Instituto Federal de Educação Baiano – *Campus* Guanambi.

Esta pesquisa tem por objetivo “avaliar o serviço de Atendimento Educacional Especializado, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Para a coleta de dados/informações, será desenvolvida uma entrevista, cujo roteiro compreenderá perguntas relacionadas ao tema estudado, com duração aproximada de setenta minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para o(a) senhor(a). Caso concorde, o(a) senhor(a) receberá uma cópia deste documento.

Ao decidir participar deste estudo, esclareço que:

- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) senhor(a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, a entrevista será gravada para possibilitar o registro de todas as informações dadas, as quais serão posteriormente transcritas;
- Sua participação não implica nenhum custo financeiro;
- O estudo apresenta como benefício: melhorar as condições para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual
- Há o risco de desconforto em decorrência de abordar conteúdos pessoais. Caso isso ocorra, haverá apoio por parte da pesquisadora do estudo, se necessário, o mesmo proverá apoio e encaminhamento para atendimento no SUS para minimização do desconforto.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato através do endereço/telefone:

**Fernanda Pereira Santos - Pesquisadora**  
**Universidade Católica do Salvador**  
**Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea**  
**Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-BA CEP: 40.231-902**  
**Telefone: (71) 991 9191 52      E-mail: fernanda.santos@guanambi.ifbaiano.edu.br**

Considerando as observações acima:

Eu, \_\_\_\_\_ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Estudantes

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA.

#### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_
2. Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
3. Sexo: ( ) F ( ) M
4. Cor/Raça: ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Índio
5. Qual é o tipo da sua deficiência visual? ( ) Cegueira ( ) Baixa visão
6. Quando foi que você ficou deficiente?
7. Você tem cão-guia? Já teve? Gostaria de ter?
8. Ingressou no IF por cotas: ( ) Não ( ) Sociais ( ) Raciais ( ) Deficientes
9. Em qual curso está matriculado(a): \_\_\_\_\_
10. Está cursando qual período: ( ) 1ª Série ( ) 2ª Série ( ) 3ª Série ( ) 4ª Série  
\_\_\_\_ Semestre (cursos superiores)
11. Desde quando estuda no IF? \_\_\_\_\_
12. Qual é seu turno de aulas regular? ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
13. Já repetiu o ano letivo? Caso positivo, quantas vezes? Em que séries?
  - a. **Em caso positivo**, era DV quando aconteceu a reprovação?
14. Frequentou a escola na educação infantil? (antes da alfabetização)
15. Fez o Ensino Fundamental em qual rede: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal  
( ) Particular
  - a. Já tinha deficiência nesse período?
  - b. **Se sim**, teve AEE nas escolas em que estudou?
16. Fez o Ensino Médio em qual rede: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Federal  
( ) Particular
  - a. Já tinha deficiência nesse período?
  - b. **Se sim**, teve AEE nas escolas em que estudou?
17. Qual é sua data de nascimento? \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
18. Em qual cidade reside? \_\_\_\_\_
19. Você já teve aulas de AEE em outro lugar?
  - i. Se sim, qual e quando? E o que você aprendeu lá?

**INDICADOR 01- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

20. A existência de vagas para pessoas com deficiência estimulou você a fazer a seleção para estudar no IF?
21. Antes de se matricular no IF, você sabia que existia um núcleo de atendimento para estudante com deficiência?
- Em caso positivo**, como ficou sabendo?
  - Em caso negativo**, em que momento ficou sabendo?
22. Você percebe que o IF tenta fazer com que você permaneça frequentando a instituição? Que não desista em virtude das dificuldades que você encontra?
- Se sim**, como ocorre isso?
23. Desde que você ingressou já teve algum momento, evento ou espaço para falar de diversidade, na tentativa de diminuir discriminações ou aumentar a representatividade dos estudantes com deficiência?
- Se sim**, você poderia mencionar algo que foi realizado?
  - Se não**, você acha que seria importante? Por quê?
24. Durante seu processo de ingresso no IF, você recebeu um atendimento especializado?
- Como foi esse atendimento?
25. Você já recebeu algum tipo de auxílio financeiro do IF para atender às suas necessidades específicas?
- Qual foi a situação?
26. Em sua opinião, o IF vem desenvolvendo ações para garantir as condições mínimas de acessibilidade para pessoas com deficiência?
- Se sim**, que ações são essas?
  - Se não**, por que você acha isso? O que deveria ser feito?
27. Você percebe se é feito algum tipo de adequação curricular para que este se adeque às suas necessidades específicas?
- Se sim**, o que é feito?
28. Quando ingressou na instituição, concederam a você informações sobre documentos institucionais? (regras da instituição, direitos, deveres, etc.)
29. Você sabe o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)?
- Se sim**, como ficou sabendo?
    - Você já leu? Quando e onde?
    - Qual é sua opinião sobre itens referentes à inclusão de estudantes com deficiência nesse documento?
30. Você sabe o que é a Política de Assistência Estudantil?
- Se sim, como ficou sabendo?
    - Você já leu? Quando e onde?
    - Qual é sua opinião sobre itens referentes à inclusão de estudantes com deficiência nesse documento?



31. Você já teve acesso ao regimento do NAPNE?
- Você já leu? Quando e onde?
    - Qual é sua opinião sobre itens referentes à inclusão de estudantes com deficiência nesse documento?
32. Você recebe algum auxílio estudantil do IF(financeiro)?
- Qual?
  - Esse auxílio é um incentivo para que você permaneça estudando aqui ou se dedique mais aos estudos? Se perdesse esse auxílio, você sairia da instituição?
33. Você solicitou permanecer na residência estudantil do *campus*? Foi contemplado? Sem a residência, iria conseguir continuar estudando aqui?

**INDICADOR 02 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO,  
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS**

34. Você sabe ler textos Braille?
- Se não**, tem interesse em aprender?
    - Já disponibilizaram aulas de Braille desde que você ingressou no IF?
  - Se sim**, onde você aprendeu?
    - Com que idade aprendeu a ler em Braille?
    - Já utilizou a máquina de escrever ou a impressora disponível no NAPNE? (caso esses materiais estejam disponíveis)
    - Você possui reglete ou punção?
    - Alguém da sua família sabe ler ou escrever em Braille?
35. Você sabe utilizar o Soroban?
- Se não**, tem interesse de aprender?
    - Já disponibilizaram aulas desde que você ingressou no IF?
  - Se sim**, onde, quando e com que idade você aprendeu?
    - Possui Soroban em casa?
  - Utiliza máquina de calcular sonora?
36. Você sabe utilizar leitores de tela ou *softwares* aumentativos?
- Se sim** onde, quando e com que idade aprendeu a utilizá-los?
    - Quais programas você utiliza?
    - Você possui computador em casa (ou *notebook*) com esses *softwares*?
    - Você utiliza computadores disponibilizados pelo NAPNE? O que acha deles?
  - Se não**, tem interesse em aprender?
    - Já disponibilizaram aulas desde que você ingressou no IF?
37. Você tem facilidade para se locomover sozinho dentro do *campus*?
- Se sim**, alguém fez aula de orientação e mobilidade com você aqui? Quem?

- i. Alguma vez, você se bateu em algo, ou caiu, por falta de sinalização?
  - b. **Se não**, quais são as dificuldades? O que deveria ser feito para ajudá-lo(a)?
    - i. Desde que você ingressou no IF, alguém já lhe ofereceu aulas de OM? Quem?
    - ii. Você fez essas aulas? Por que não? Se sim, por que ainda não consegue se locomover?
- 38.** Quais dessas atividades são disponibilizadas para você aqui no IF? Como acontece essa disponibilização?
- a. Estratégias para adaptação curricular
  - b. Adaptação e criação de materiais didáticos
  - c. Disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis
  - d. Transcrição de material em tinta para o Braille ou meio eletrônico
- 39.** A adaptação de seu material, de modo geral, é feita de forma digitalizada, em Braille ou impressa com letras aumentadas?
- 40.** Há um prazo estipulado para entrega do seu material adaptado? Quem é a pessoa responsável pela adaptação? O material é entregue no prazo estabelecido?
- a. De forma geral, como acontece o processo de solicitação de adaptação de material? Quem solicita? Como é a comunicação entre as pessoas que participam desse processo? Você ajuda nessa adaptação?

***Antes de iniciar esse bloco de questões, esclarecer ao estudante que, primeiramente, ele deve responder às questões falando sobre o atendimento no NAPNE e, somente em seguida, sobre as aulas de AEE.***

#### **Questões sobre a equipe do NAPNE**

- 41.** Você saberia dizer qual é a função (objetivo) do NAPNE?
- 42.** Você se considera membro do NAPNE? Justifique.
- 43.** Para você, quem são as pessoas que fazem parte do NAPNE?
- 44.** Você saberia dizer qual é a função (atribuições) do(a) coordenador(a) do NAPNE?
- a. E de outros profissionais que atuam diretamente com DV? (transcritor de texto Braille, professor de AEE, monitores – **caso tenha**)
- 45.** Como o NAPNE auxilia no seu processo de inclusão escolar? O que o NAPNE faz para ajudar você nos processos de permanência e êxito?
- 46.** Como é seu relacionamento com os profissionais do NAPNE? (especificar com o coordenador e com o profissional de AEE).
- 47.** Em sua opinião, a sua aprendizagem melhorou com o apoio do NAPNE?
- a. Em caso positivo, a que você deve essa melhora?

48. Os serviços disponibilizados pelo NAPNE fizeram suas notas melhorarem, piorarem ou não influenciaram em nada? Dê exemplos.
49. Quando você tem algum tipo de problema na instituição, ou com um professor ou colega, você solicita ajuda de algum profissional do NAPNE? Você se sente acolhido(a) nesses momentos?
- Se não**, por quê?
  - Se sim**, a quem?
50. Você sabe se seus professores (das disciplinas) participam de reuniões no NAPNE?
51. Você tem dificuldade em alguma disciplina? Os professores fazem adaptações para que você consiga acompanhar melhor?
- Se as fazem, quais adaptações são essas?
  - O NAPNE, ou alguém de lá, auxilia nessas adaptações?
52. Há alguém do NAPNE que acompanha suas notas?
- Se sim**, você acha isso importante? Qual é a vantagem?
  - Se não**, você acha que deveria ter? Por quê?
53. Você já repetiu algum ano letivo (semestre) desde que ingressou no IF?
- Se sim**, a que ou quem você atribui essa reprovação? Você tem uma parcela de culpa, por quê? A instituição tem culpa, por quê?
    - A instituição fez algo para tentar auxiliá-lo(a) e evitar a reprovação durante o ano letivo?
54. Já foi reprovado(a) em alguma disciplina aqui no IF?
- Se sim**, a que ou quem você atribui essa reprovação? Você tem uma parcela de culpa, por quê? A instituição tem culpa, por quê?
    - Em qual/quais disciplinas você foi reprovado(a)? Quando foi? O que foi feito para melhorar suas notas?
55. Você sabe os horários de funcionamento do NAPNE? São acessíveis para você?
56. Você sabe informar o que é o AEE e seu objetivo?
57. Em sua opinião, o IF oferta o AEE?
- Se sim**, ocorre no turno oposto?
  - Se não**, por quê?
58. Caso tivesse aulas de AEE, como isso beneficiaria seus estudos no IF? (caso não tenha aulas de AEE)

**INDICADOR 03 – A COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM OS ESTUDANTES ATENDIDOS**

59. Qual é seu estado civil?
- a. **Se casado(a)**, há quanto tempo está casado(a)? Seu cônjuge tem alguma deficiência? Ele(a) estuda? Qual é o grau de formação?
  - b. **Se divorciado(a) (separado/a)**, há quanto tempo se separou? A DV foi um dos motivos da separação? Está namorando? Pretende casar novamente? Ele(a) estuda? Qual é o grau de formação?
  - c. **Se solteiro(a)**, tem namorada(o)?
    - i. **Se não**, gostaria de estar em um relacionamento? Pensa em casamento?
    - ii. **Se sim**, desde quando está nesse relacionamento? Ele(a) tem alguma deficiência? Ele(a) estuda? Qual é o grau de formação?
    - iii. Você considera que estar frequentando o IF facilita conhecer pessoas e, conseqüentemente, alguém com que você possa vir a ter um relacionamento?
60. Você se relacionaria com alguém quem tem DV? Por quê?
61. Você se relacionaria com alguém que tivesse um grau de estudo menor ou maior que o seu? Por quê?
62. Você se relacionaria com alguém que não tem nenhum tipo de estudo? Por quê?
63. Tem filhos?
- a. **Se sim**, quantos? Qual é a idade deles?
  - b. **Se não**, deseja constituir uma família no futuro? Sua família tem expectativas de que você constitua uma família?
64. Seus pais estão vivos?
- a. Qual é a idade deles?
  - b. Trabalham com o quê?
  - c. Qual é a renda de cada um? ( ) Menos de 2 salários; ( ) Entre 2 e 5 salários; ( ) Mais de 5 salários
65. Com quem você reside?
- a. Você considera essas pessoas membros da sua família?
  - b. Qual é a renda de cada uma delas?
66. Em sua opinião, a sua família, ou alguma pessoa específica, impede que você faça algo ou coloca dificuldades por causa da deficiência?
67. E quanto a seus relacionamentos, sua família costuma dar opinião, falando de dificuldades ou facilidades que você teria em virtude da deficiência?
68. Você se locomove sozinho(a) para vir até o IF? O que seus familiares acham de você andar sozinho(a)?
69. Você costuma sair com amigos para passear ou estudar? O que seus familiares acham disso?
70. Quando você soube que iria estudar no IF(a) qual foi sua reação?
- a. Ficou preocupado(a) com algo, o quê?
  - b. Ficou feliz, por quê?
71. Quando sua família soube que você iria estudar no IF, qual foi a reação deles?
- a. Ficaram preocupados com algo, o quê?
  - b. Ficaram felizes, por quê?
72. Quando você fez a seleção para ingressar no IF, solicitaram algum documento comprovando a deficiência?
- a. E quando você ingressou, na matrícula?

- 73.** Quando você entrou na instituição algum dos servidores do NAPNE conversou com você sobre suas necessidades e dificuldades relacionadas à sua deficiência?
- Quem conversou com você?
  - Quando ocorreu essa conversa? (antes do início das aulas, na primeira semana, muitas semanas depois do início das aulas, etc.)
  - Você lembra sobre o que conversaram?
- 74.** Quando você entrou na instituição, algum dos servidores do NAPNE conversou com você sobre os serviços que eram disponibilizados pelo NAPNE?
- Conversaram com alguém da sua família?
  - Informaram que o atendimento era opcional?
- 75.** Alguém do NAPNE já o(a) convidou para participar do planejamento das ações que são realizadas?
- Convidaram algum membro da sua família?
- 76.** Alguém do NAPNE já o(a) convidou para auxiliar na elaboração do planejamento de **suas** aulas ou atividades?
- Convidaram alguém da sua família para participar desse planejamento?
- 77.** Você participa ou já participou de reuniões que acontecem no NAPNE?
- O que se fala nessas reuniões?
  - As suas opiniões são levadas em consideração?
  - Alguém da sua família já participou?
- 78.** Quando você tem algum problema pessoal ou familiar, que possa afetar seus estudos, você informa ao NAPNE? Por quê?
- Em caso afirmativo, como eles o(a) auxiliam?
  - Como você faz para informar sobre esses problemas?
- 79.** Quando se trata de um problema dentro do IF, com colegas ou professores, principalmente se esse problema está relacionado às suas limitações visuais, você informa ao NAPNE?
- 80.** Você se sente à vontade, tem facilidade, liberdade para elogiar, criticar ou fazer sugestões sobre as decisões ou ações que acontecem no NAPNE?
- Já fez alguma vez? Teve resultado?
- 81.** Você se sente à vontade para elogiar, criticar ou fazer sugestões sobre as aulas de AEE?
- Já fez alguma vez? Teve resultado?
- 82.** Quando lançam um edital de bolsas ou outro documento destinado aos estudantes do IF, como você fica sabendo?

**83.** Antes de entrar no IF, você tinha algum conhecimento sobre os seguintes assuntos? E hoje, após frequentar o AEE do IF (NAPNE), você sabe ou aperfeiçoou o que sabia?

- a. Estratégias para a autonomia no ambiente escolar (cego e baixa visão)
- b. Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos (baixa visão)
- c. Técnicas de orientação e mobilidade (cego)
- d. Ensino do uso de comunicação aumentativa (baixa visão)
- e. Ensino do uso do Soroban (cego)
- f. Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível (cego e baixa visão)
- g. Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (cego e baixa visão)

**84.** As ações executadas pelo AEE/NAPNE foram (estão sendo) importantes para a sua permanência na instituição? Justificar a resposta.

**85.** Você tem facilidade de se comunicar com as pessoas que trabalham no NAPNE?

**86.** Sempre que você precisa, as pessoas que trabalham no NAPNE estão disponíveis?

**87.** Você já pensou em desistir dos estudos do IF?

- a. Quais são os motivos que o(a) levaram a pensar nisso?
- b. Falou com alguém do NAPNE sobre esse assunto? Se sim, eles o(a) ajudaram?
- c. Falou com alguém da sua família?

**88.** Qual é sua opinião sobre a participação da família na escola? Concorda? Acha importante? Justificar.

**89.** Quem são as pessoas que, em sua opinião, fazem parte da sua família? (relacionar os graus de parentesco)

- a. Alguma dessas pessoas tem alguma deficiência?

**90.** Alguém da sua família apoia seus estudos?

- a. Quem são as pessoas que o(a) apoiam?
- b. Como se dá esse apoio?
- c. Foi importante para seu desenvolvimento? Dê exemplos.

**91.** A sua família já foi convidada a participar de reuniões no NAPNE?

**92.** A sua família já participou de algum evento promovido pelo IF? E em eventos do NAPNE?

**93.** Quando algum familiar seu tenta entrar em contato com o NAPNE, tem facilidade?

94. Como as pessoas da sua família lidam com a sua deficiência?
95. Em sua opinião, pessoas com formação em educação especial, poderiam auxiliar membros da sua família na compreensão de aspectos relacionados à sua deficiência?
96. Alguém da sua família recebe algum benefício social? (auxílio reclusão, bolsa família, etc.)
- a. Esse benefício auxilia na sua permanência no IF?
97. Você sabe o que é BPC?
- a. **Se sim**, você recebe BPC? Desde quando?
    - i. Alguém do IF o(a) ajudou a conseguir?
    - ii. Esse benefício auxilia na sua permanência no IF?
  - b. **Se não**, alguém do IF já se propôs a ajudá-lo(a) a conseguir o benefício?

#### INDICADOR 05 – INFRAESTRUTURA FÍSICA

98. O que você acha do espaço físico do NAPNE?
- a. Há facilidade na locomoção? (inexistência de barreiras/obstáculos)
  - b. A acústica é adequada?
  - c. Você tem facilidade para acessar os materiais?
  - d. O acesso até lá é acessível?
99. E dos locais onde você recebe aulas de AEE?
100. Há equipamentos/recursos com tecnologia assistiva disponíveis para você aqui no IF? (computadores, lupas, reglete, Soroban, bengalas, etc.)
- a. **Se sim**, quais?
    - i. São em quantidade suficiente?
    - ii. Estão em bom estado de conservação?
    - iii. Eles atendem às suas necessidades?
    - iv. Há algum material ou equipamento que seria necessário para seu desenvolvimento estudantil/profissional que não se encontra disponível?
  - b. **Se não**, o que deveria ter?
101. Já houve alguma situação em que você foi utilizar algum equipamento e esse estava indisponível (quebrado)?
- a. Quando isso aconteceu?
  - b. Que equipamento foi?
  - c. Hoje, ele já se encontra disponível para uso?
  - d. Isso ocorre com frequência?
102. Já houve alguma situação em que você necessitou de algum material e o NAPNE não disponibilizou?
- a. Que material foi esse?

b. Por que não foi disponibilizado?

**103.** Como você descreveria os locais em que ocorre o AEE para estudantes com DV? São adequados? Falta alguma coisa? São de fácil acesso para esses estudantes?

**104.** Qual é sua opinião sobre:

- a. a sinalização no IF? Há indicadores em Braille, piso tátil ou outras coisas que você considera importante?
- b. o mobiliário é adequado às suas necessidades?
- c. os equipamentos e recursos materiais disponibilizados?
- d. sobre os servidores que atuam na educação especial?

**105.** Sobre o NAPNE e os serviços ofertados por ele:

- a. Você tem elogios? Quais?
- b. Você tem queixas? Quais?

**106.** Tem algo mais que você queira falar, elogiando ou criticando o NAPNE e o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelo IF?

- a. Alguma sugestão para que o NAPNE melhore o serviço ofertado?



## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Coordenação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO NAPNE

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA.

#### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
3. Sexo: ( ) F ( ) M
4. Raça/cor: \_\_\_\_\_
5. Categoria profissional no IF:  
 Docente     Psicólogo     Nutricionista     Bibliotecário     Médico  
 Pedagogo     Assistente Social     Discente     Enfermeiro  
 Outra. Especificar: \_\_\_\_\_
6. Escolaridade:  
 Médio completo     Superior incompleto     Superior completo  
 Especialização. Área: \_\_\_\_\_  
 Mestrado    Área: \_\_\_\_\_  
 Doutorado Área: \_\_\_\_\_
7. Há quanto tempo trabalha no IF? \_\_\_\_\_
8. Seu regimento de emprego:  
 Estatutário (efetivo)     Contrato Temporário     Outro. Especificar: \_\_\_\_\_  
*Em caso de temporário ou contratado, especificar o tempo de duração do contrato.*
9. Sua carga horária semanal no IF:  
 20 horas     30 horas     40 horas     Dedicção Exclusiva
10. Sua carga horária semanal no NAPNE: \_\_\_\_\_
11. Você se dedica a outra atividade na Instituição? Se sim, qual? \_\_\_\_\_
12. Incluindo outros lugares em que já tenha trabalhado, há quanto tempo atua na Educação Especial? \_\_\_\_\_
13. Há quanto tempo trabalha no NAPNE? \_\_\_\_\_
14. Há quanto tempo é coordenador do NAPNE? \_\_\_\_\_
15. Na sua família, tem algum membro com deficiência? Se sim, quem e qual deficiência? \_\_\_\_\_

#### INDICADOR 01- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

16. Qual é a função do NAPNE?
17. Quais são as atribuições do coordenador do NAPNE?
18. Por que você se tornou coordenador(a) do NAPNE?

( )Convite/indicação ( ) Solicitação ( )Eleição ( )Outro

19. Por que se interessou em ocupar esse cargo?
20. Atualmente, quantas pessoas fazem parte do NAPNE?
- Quantas são servidores efetivos do IF?
  - Quais atividades essas pessoas exercem?
    - Assistente social;
    - Psicólogo;
    - Psicopedagogo;
    - Médico;
    - Professor especialista com formação em Educação Especial que atue no AEE (o que ele faz no NAPNE? Atua com estudantes com DV?)
    - Transcritor de texto Braille;
    - Estudantes com deficiência;
    - Membros da família dos estudantes;
    - Monitor (o que faz no NAPNE? Atua com DV?)
    - Outros.
21. Você afirmaria que o NAPNE dispõe de uma equipe multidisciplinar?
- Se sim**, há algum cronograma de atendimento aos estudantes com DV elaborado pelos membros dessa equipe? Se sim, quem elabora?
22. Os estudantes e seus familiares são considerados membros do NAPNE? Se sim, eles têm direito a voz e voto?
23. Como ocorreu a escolha da equipe do NAPNE? (convite, indicação, eleição, é atribuição do cargo, etc.).
24. Você tem liberdade para excluir ou incluir membros na equipe?
25. Algum membro do NAPNE participa das comissões do processo de seleção de estudantes? Se sim, quem é?
26. Considerando a resposta sobre a **inexistência** de professor de AEE para atender a estudantes com DV,
- existe algum outro profissional que atue diretamente com os estudantes com DV? **Se sim**, o que esse profissional faz?
  - mesmo não existindo professores de AEE, você considera que as atividades realizadas pelo NAPNE, com os alunos com deficiência visual, podem ser consideradas Atendimento Educacional Especializado? Por quê?
27. É realizado algum Atendimento Especializado (eventos de recepção) quando o estudante com deficiência ingressa na instituição? Algo específico para estudantes com deficiência visual?
28. Em relação ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência, o que é feito para promover essa democratização?
29. Há projetos específicos para garantir a permanência dos estudantes com DV?
- Se sim**, quais projetos são esses?
30. Há linhas de ações ou programas que visam promover o bem-estar biopsicossocial desses alunos?

31. Há momentos (eventos, seminários, campanhas, palestras, cursos de extensão) para reflexão ou debate referente à diversidade, com o objetivo de **reduzir as discriminações** e **aumentar a representatividade** dos estudantes com deficiência? Se sim, exemplificar.
32. Sobre o PAISE, alguma vez o NAPNE solicitou Auxílio Eventual para que fosse utilizado pelos estudantes assistidos? Em caso afirmativo, algum desses estudantes tinha deficiência visual? Qual foi a necessidade?

*“Auxílio Eventual: ajuda de custo para atender às necessidades específicas relativas às demandas emergenciais, tais como: exames médicos e odontológicos, que não são realizados nas regiões circunvizinhas ao campus; acompanhamento psicoterapêutico; na eventualidade da falta de recursos provenientes da Assessoria de Diversidade e Inclusão, poderá ser utilizado para acompanhamento com profissional especializado a estudantes com deficiência, assim como na aquisição de tecnologias assistivas, órteses e próteses; compra de medicamentos prescritos por médico, óculos de grau e tratamento dentário, não cobertos pelo Sistema Único de Saúde “ (p. 85)*

## INDICADOR 02 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS

33. Atualmente, quantos estudantes são atendidos pelo NAPNE?
- a. Desses, quantos têm deficiência visual?
    - i. Quantos são baixa visão?
    - ii. Quantos são cegos?
    - iii. Que curso eles frequentam?
34. Como é realizada a identificação dos estudantes com deficiência visual que podem ser atendidos pelo NAPNE? Os estudantes são obrigados a apresentar relatório médico sobre a deficiência?
35. Quando o estudante tem menos de 18 anos, e é necessário ser encaminhado ao AEE ou aos serviços oferecidos pelo NAPNE, solicita-se anuência dos pais ou responsáveis?
- a. **Quando os pais se negam** a permitir a participação do estudante, o que é feito?
36. Quando estudantes ingressam na instituição, a equipe do NAPNE busca compreender as necessidades específicas deles relacionadas à deficiência? Como e quando isso é feito?
37. Como são identificadas as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo dos estudantes com DV?
- a. É realizado algum tipo de avaliação específica? Como são essas avaliações? Quem realiza?
  - b. A família participa dessa verificação?
38. Existe um plano de atendimento individualizado para cada um dos estudantes com DV, considerando suas necessidades educacionais e sociais de aprendizado?  
**Se sim,**
- a. quem elabora e executa esse plano de atendimento? (professores de AEE, demais profissionais do NAPNE)
  - b. o planejamento do atendimento ocorre em articulação com os demais docentes do ensino regular? E a execução?

- c. o planejamento do atendimento ocorre com a participação do estudante ou de sua família? A família participa da execução do que foi planejado?

39. Em qual horário ocorre o atendimento aos estudantes com DV?

- a. É no turno oposto ao das aulas? **Em caso negativo**, por que não?
- b. Quem realiza esse atendimento? (monitores, coordenador, professor de AEE, transcritor de texto Braille).

40. Em quais locais ocorre o atendimento aos estudantes com DV?

- a. Além do NAPNE, o atendimento para estudantes com DV ocorre em algum outro lugar específico?

41. Há acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante? (notas, faltas, atestados médicos, etc.).

42. Quando alguma das atividades específicas do AEE não é ofertada pelo NAPNE, há encaminhamento do estudante para AEE em outro local?

- a. **Se sim**, qual? Existe algum tipo de convênio? Disponibiliza-se transporte ao estudante?
- b. **Se não**, qual é o motivo?

43. São realizadas as seguintes atividades para estudantes com DV?

- a. Adequação de material;
- b. Orientação pedagógica;
- c. Aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva.

**Em caso afirmativo**, quem são as pessoas responsáveis por fazer cada uma das atividades?

**Em caso negativo**, por que não é realizado?

44. Como é realizada a adaptação curricular para estudantes com deficiência visual? *Caso não seja realizada, questionar o motivo.*

45. Quais dessas atividades são ofertadas a estudantes com DV? (especificar quem realiza as atividades ou por que não são realizadas)

- h. Ensino do Sistema Braille;
- i. Ensino de estratégias que ajudem na autonomia do ambiente escolar;
- j. Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos;
- k. Técnicas de orientação e mobilidade;
- l. Ensino do uso de comunicação aumentativa;
- m. Adaptação e criação de materiais didáticos;
- n. Ensino do uso do Soroban;
- o. Ensino de informática acessível (computadores, celulares);
- p. Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- q. Disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- r. Transcrição de material em tinta para o Braille ou meio eletrônico.

46. Acontecem encontros com os docentes do ensino regular para auxiliá-los na inclusão dos estudantes com DV?

- a. São encontros regulares?

- b. O que é abordado nesses encontros?
47. Há projetos para a adequação arquitetônica e mobiliária do *campus*, visando atender às especificidades da acessibilidade?
48. Em sua opinião, o IFBAIANO vem desenvolvendo ações para a efetivação e a garantia das condições mínimas de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência visual?
- a. **Se sim**, o que tem sido feito?
  - b. **Se não**, o que precisa ser feito?

### INDICADOR 03 – A COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM OS ESTUDANTES ATENDIDOS

49. Como e quando é feito o convite para que o estudante participe do AEE ou das atividades disponibilizadas pelo NAPNE?
50. A família é convidada a participar das atividades e ações realizadas pelo NAPNE?
- a. **Em caso positivo**, quando e como é feito o convite à família?
  - b. Qual é o setor ou a pessoa responsável por estabelecer contato com a família do estudante?
  - c. Na prática, quem realiza esse contato?
  - d. **Em caso negativo**, há a participação voluntária de alguma família em ações promovidas pelo NAPNE?
51. As necessidades específicas de cada estudante são verificadas junto aos familiares? Como isso é feito? Quais profissionais realizam essa verificação?
52. Há diálogos periódicos com a família para compreender eventuais mudanças comportamentais dos estudantes atendidos?
- a. E para informá-la sobre a vida acadêmica do DV?
53. A família é convidada para ser informada sobre ações realizadas pelo *campus* que podem beneficiar o sucesso escolar, profissional e social do DV?
54. Geralmente, como reagem as famílias aos convites feitos pela instituição?
55. Já foram promovidos eventos destinados exclusivamente às famílias dos estudantes atendidos? (para que estas possam aprender como lidar ou ajudar no desenvolvimento do estudante com DV). Quais? Dê exemplos.
- a. Algum evento específico para a família de estudantes com DV?
56. Já houve algum atendimento específico, para familiares de estudantes com DV, para orientá-los sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno?
57. Quando a família do DV se nega a participar das ações de inclusão dos estudantes, qual é o posicionamento do NAPNE?
58. Quais são as dificuldades encontradas para trazer a família do DV para as atividades?
- a. E as dificuldades para sua participação?

- b. Quando vem, que comentários atitudes, questionamentos, sugestões, queixas fazem?

**59.** Quando acontece reunião de pais, há um espaço (tempo) reservado para atendimento à família dos estudantes assistidos pelo NAPNE? Ou há alguma reunião específica somente com os pais ou responsáveis cujos filhos são atendidos pelo NAPNE? O que se aborda nessas reuniões?

**60.** A família pode frequentar os espaços destinados às atividades do NAPNE, incluindo o AEE?

- a. É preciso algum tipo de autorização para isso?  
b. Caso as famílias frequentem, o que geralmente fazem?

**61.** Você tem a autonomia de convocar a família dos estudantes para explanar informações sobre o deficiente ou para informá-las de ações que podem beneficiar o sucesso escolar e social do mesmo?

- a. **Em caso positivo**, com que frequência faz isso?  
b. **Em caso negativo**, por que não pode fazer isso?

**62.** Caso sejam realizadas reuniões com a família dos estudantes com DV, que seguimentos têm sido dados aos resultados destas reuniões?

**63.** Algum servidor do NAPNE, ou do IF, realiza visitas domiciliares regulares à família dos estudantes atendidos?

- a. **Se sim**, essas visitas são por solicitação de quem? Qual é o objetivo dessas visitas?

**64.** Existem canais de comunicação diretos, com os quais a família do DV pode entrar em contato com o NAPNE? Como a família é informada da existência desses canais?

**65.** Qual é a sua opinião sobre a participação da família no processo de inclusão escolar dos estudantes com DV?

#### Indicador 04 – As políticas de aperfeiçoamento dos servidores e suas condições de trabalho

**66.** Há no NAPNE profissionais com **formação específica** para trabalhar na **educação especial do DV**?

- a. Quantos profissionais? Qual é a formação deles?  
b. Há profissional, **incluindo você**, com conhecimentos específicos no ensino:
- i. do sistema Braille?
  - ii. do Soroban?
  - iii. da orientação e mobilidade?
  - iv. das atividades de vida autônoma?
  - v. da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos?
  - vi. da utilização de recursos ópticos e não ópticos?
  - vii. da tecnologia assistiva?

**67.** Qual é a carga horária de cada um dos servidores que atuam no NAPNE com os estudantes com DV?

- a. Alguns desses se dedicam a outra atividade na instituição? **Se sim**, qual carga horária é dedicada exclusivamente ao NAPNE?

**68.** A instituição possui uma política de incentivo específico para aperfeiçoamento (capacitação) dos profissionais que atuam no NAPNE?

**69.** Você já recebeu alguma formação desde que iniciou seu trabalho no NAPNE? Se sim, qual formação?

- b. Curso rápido (menos de 30 horas);  
 c. Curso intermediário (entre 30 e 180 horas);  
 d. Curso longo (mais de 180 horas);  
 e. Pós-graduação f. Outra: \_\_\_\_\_

**70.** Há remuneração específica (função gratificada ou cargo de direção) para quem atua no NAPNE?

- a. Você recebe essa remuneração? Se sim, ela é um incentivo para permanecer da coordenação?

**71.** No ambiente de trabalho, você tem autonomia para executar seu trabalho, adotando a metodologia que achar pertinente?

**72.** Você tem facilidade/liberdade para apresentar críticas ou sugestões referentes ao NAPNE e ao atendimento aos estudantes assistidos, para seu chefe imediato?

- a. E para outros profissionais que atuam no *campus*?

**73.** Os problemas e sugestões que você tem apresentado, para melhoria do NAPNE e dos serviços ofertados aos estudantes, têm recebido atenção daqueles que podem solucionar? Dê exemplos.

**74.** Você deixou/deixa de realizar alguma atividade ou atendimento por falta apoio da instituição? Exemplificar.

**75.** Você considera suficiente o tempo que tem disponível para executar sua função no NAPNE? Justifique.

**76.** O espaço em que o NAPNE está localizado é um bom ambiente para você realizar suas funções?

- a. Você costuma trabalhar em outro ambiente que considere melhor?

#### INDICADOR 05 – INFRAESTRUTURA FÍSICA

**77.** Você deixou/deixa de realizar alguma atividade ou atendimento por falta de espaço? Qual seria a condição ideal? Poderia contar algum caso envolvendo estudante com deficiência visual?

**78.** Em sua opinião, você dispõe de material adequado e em quantidade suficiente para a realização de seu trabalho?

- a. Em caso negativo, o que falta?

**79.** Como você descreveria os locais em que ocorre o AEE ou o atendimento aos estudantes com DV?

- a. São adequados?  
 b. Falta alguma coisa?  
 c. São de fácil acesso para esses estudantes?

- 80.** O que você considera de positivo na atuação do NAPNE no que se refere ao Atendimento Especializado ofertado aos estudantes com DV?
- 81.** Há algo que você considera negativo, ou que necessita melhorar ou ser implementado, para que o serviço do NAPNE seja melhor?
- 82.** Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre seu trabalho no NAPNE, sobre o atendimento aos estudantes com DV ou a assuntos referentes à inclusão desses alunos?



**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Professores de AEE****ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE AEE DO NAPNE / OUTROS  
AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A  
INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA.****IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

1. Nome fictício de identificação: \_\_\_\_\_
2. Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) F ( ) M
4. Raça/cor: \_\_\_\_\_
5. Escolaridade:
  - ( ) Superior Área: \_\_\_\_\_
  - ( ) Especialização. Área: \_\_\_\_\_
  - ( ) Mestrado Área: \_\_\_\_\_
  - ( ) Doutorado Área: \_\_\_\_\_
6. Categoria profissional no IF:
  - ( ) Docente ( ) TAE ( ) Outra. Especificar: \_\_\_\_\_
7. Função no NAPNE: \_\_\_\_\_
8. Seu regimento de emprego:
  - ( ) Estatutário (efetivo) ( ) Contrato Temporário ( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_
  - Em caso de temporário ou contratado, especificar o tempo de duração do contrato.*
9. Sua carga horária semanal no IF:
  - ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) Dedicção Exclusiva
10. Já trabalhou com DV antes? Onde? Como era esse trabalho?
11. Incluindo outros lugares em que já tenha trabalhado, há quanto tempo atua na Educação Especial? \_\_\_\_\_
12. Há quanto tempo trabalha no IF? \_\_\_\_\_
13. Sempre foi no NAPNE?
14. Na sua família tem algum membro com deficiência? Se sim, quem e qual deficiência? \_\_\_\_\_

**INDICADOR 01- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

15. Quais são as suas atribuições no NAPNE?
16. O que é necessário para que uma pessoa exerça função como a sua aqui no NAPNE? (indicação, concurso, convite, etc.).
17. Em sua opinião, os estudantes são membros do NAPNE?
18. E a família dos estudantes?
19. Você tem liberdade para indicar a inclusão de outros membros na equipe no NAPNE?
20. Há (houve) momentos (eventos, seminários, campanhas, palestras, cursos de extensão) para reflexão ou debate referente à diversidade, com o objetivo de reduzir

as discriminações e aumentar a representatividade dos estudantes com deficiência?  
Se sim, exemplificar.

**INDICADOR 02 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO,  
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS**

- 21.** Como você é informado(a) sobre a existência de um novo aluno que necessitará de AEE?
- 22.** Como é realizada a identificação do estudante com deficiência que será atendido? Há necessidade de que o estudante apresente relatório médico comprovando a deficiência?
- 23.** É você quem faz o convite para que o estudante participe do AEE? Se sim, como é feito esse convite?
- a. **Se não**, quem faz o convite?
- 24.** Quando o estudante tem menos de 18 anos, e é necessário ser encaminhado ao AEE, solicita-se anuência dos pais ou responsáveis?
- 25.** Quando estudantes ingressam na instituição, você busca compreender as necessidades específicas deles relacionadas à deficiência? Como e quando isso é feito?
- 26.** Como você faz para identificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo dos estudantes com DV?
- c. É realizado algum tipo de avaliação específica? Como são essas avaliações? Quem realiza?
- d. A família participa dessa verificação?
- 27.** Existe um plano de atendimento individualizado para cada um dos estudantes com DV, considerando suas necessidades educacionais e sociais de aprendizado?
- a. **Se sim**, como você participa da elaboração desse plano? E da execução?
- b. **Se não**, por quê? Qual sua opinião sobre a inexistência?
- 28.** O planejamento do atendimento e/ou sua execução ocorre com a participação de mais alguém?
- c. **Se sim**, como acontece essa participação?
- d. A família participa da execução e/ou do planejamento?
- 29.** São estabelecidos horários de atendimento (cronograma) para cada um dos estudantes?
- a. Como ele é elaborado?
- b. O que se leva em consideração na definição dos horários?
- 30.** Em quais locais ocorre o atendimento aos estudantes com DV?
- 31.** Há acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante (notas, faltas, suspensões, etc.)?
- a. **Se não**, por quê? Em sua opinião, esse acompanhamento seria importante?
- b. **Se sim**, quem faz e como é feito? Qual é o objetivo?

32. Você tem independência para solicitar a participação de outros profissionais da equipe durante o atendimento?
- a. **Em acaso afirmativo**, quais são esses profissionais? Em quais situações?
    - i. Assistente social
    - ii. Psicólogo
    - iii. Psicopedagogo
    - iv. Médico
    - v. Outro professor especialista
    - vi. Transcritor de texto Braille
    - vii. Professor do ensino regular
    - viii. Outro:
  - b. **Em caso negativo**, por quê? Você acha que isso prejudica ou dificulta seu trabalho?
33. Você tem conhecimentos específicos do ensino (se sim, leciona isso aos estudantes?)
- a. do sistema Braille?
  - b. do Soroban?
  - c. da orientação e mobilidade?
  - d. das atividades de vida autônoma?
  - e. da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos?
  - f. da utilização de recursos ópticos e não ópticos?
  - g. da tecnologia assistiva e outros?
34. Você tem contato com os docentes do ensino regular para falar sobre os estudantes atendidos?
- a. **Se sim**, com que frequência?
  - b. Você orienta esses docentes sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade que podem/devem ser utilizados pelo aluno na sala de aula?
35. Você realiza as seguintes atribuições?
- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
  - b. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
  - c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
  - d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
  - e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
  - f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
  - g. Ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
  - h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e

de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;

- i. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

36. Há outras coisas que você realiza, para exercer sua função no NAPNE, que não foram mencionadas nas perguntas anteriores?

37. Você sabe dizer o que é o AEE?

- a. **Se sim**, em sua opinião, o NAPNE oferta o AEE?

38. Quando alguma das ações específicas do AEE não é ofertada pelo NAPNE, há encaminhamento do estudante para AEE em outro local?

- a. **Se sim**, qual? Existe algum tipo de convênio? Disponibiliza-se transporte ao estudante? Quem decide pelo encaminhamento?
- b. **Se não**, qual é o motivo?

### INDICADOR 03 – A COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM OS ESTUDANTES ATENDIDOS

39. Atualmente, você está atendendo a quantos estudantes com DV?

- a. Quantos são baixa visão?
- b. Quantos são cegos?

40. Você conhece a história de vida dos deficientes que você atende? Sabe quando e por que eles ficaram deficientes? Você considera essa informação importante?

41. Você tem contato com algum familiar dos estudantes que você atende?

- a. **Se sim**, quem são esses familiares?
- b. **Se não**, por quê?
- c. Você acha que esse contato é importante?

42. A família é (já foi) convidada a participar das atividades nos atendimentos?

- a. **Em caso positivo**, quando e como é feito o convite à família? E como é essa participação? Quem faz esse contato com a família?
- b. **Em caso negativo**, qual é o motivo da não participação da família?

43. Caso exista um plano de atendimento dos estudantes, considerando suas necessidades educacionais, profissionais e sociais de aprendizado,

- a. o estudante é consultado na elaboração desse plano?
- b. a família é consultada na elaboração desse plano?

44. Você pode solicitar a participação de membros da família do estudante atendido?

- b. **Se sim**, já fez isso?
- c. **Em caso negativo**, por quê? Você acha que isso prejudica ou dificulta seu trabalho?

45. Quando você percebe mudanças no comportamento ou interesse do estudante com DV, informa para alguém do NAPNE?

46. Há diálogos periódicos com a família para verificar eventuais mudanças comportamentais e/ou informar sobre a vida acadêmica e avanço no AEE do estudante com DV?

47. Você orienta a família sobre os recursos pedagógicos/sociais e de acessibilidade que podem/devem ser utilizados para auxiliar o aluno?
48. Você tem a autonomia de convidar a família dos estudantes para explanar informações sobre o deficiente ou para informá-las de ações que podem beneficiar o sucesso escolar e social do mesmo?
- c. **Em caso positivo**, com que frequência faz isso?
  - d. **Em caso negativo**, por que não pode fazer isso?
49. Caso você considere necessário, há possibilidade de fazer visitas domiciliares para auxiliar o estudante e a família no processo de inclusão, ou para realizar outras atividades que considere pertinentes?
- a. **Se sim**, com você faz para entrar em contato com a família do estudante? (telefone, internet, terceiro, etc.).
50. Você participa das reuniões de pais? Se sim, qual é a importância da sua participação nessas reuniões?
- a. Você considera importante realizar essas reuniões?
51. Qual é a sua opinião sobre a participação da família no processo de inclusão escolar dos estudantes com DV?

**INDICADOR 04 – AS POLÍTICAS DE APERFEIÇOAMENTO DOS  
SERVIDORES E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

52. Você considera suficiente o tempo que tem disponível para executar sua função no NAPNE? Justifique.
53. No ambiente de trabalho, você tem autonomia para executar seu trabalho, adotando a metodologia que achar pertinente?
54. Você deixou/deixa de realizar atividades ou atendimentos por falta de apoio institucional?
55. Você tem facilidade/liberdade para apresentar críticas e sugestões ao seu chefe imediato (o coordenador do NAPNE)?
56. Os problemas ou sugestões que você apresenta, para melhoria do NAPNE e dos serviços ofertados aos estudantes, têm recebido atenção daqueles que podem solucionar? Dê exemplos.
57. A instituição possui uma política de incentivo específico para aperfeiçoamento (capacitação) dos profissionais que atuam no NAPNE?
58. Você já recebeu alguma formação desde que iniciou seu trabalho no NAPNE? Se sim, qual foi a formação?
- a. Curso rápido (menos de 30 horas);
  - b. Curso intermediário (entre 30 e 180 horas);
  - c. Curso longo (mais de 180 horas);
  - d. Pós-graduação;
  - e. Outra: \_\_\_\_\_.
59. A remuneração que você recebe para exercer sua atividade no CAPNE condiz com o serviço que deve ser realizado?

**INDICADOR 05 – INFRAESTRUTURA FÍSICA**

60. O espaço em que o NAPNE está localizado é um bom ambiente para você realizar suas funções?
- a. Você costuma trabalhar em outro ambiente, fora do NAPNE, que considere melhor?
61. Como você descreveria os locais em que ocorre o AEE para estudantes com DV? São adequados? Falta alguma coisa? São de fácil acesso para esses estudantes?
62. Você deixou/deixa de realizar atividades ou atendimentos por falta de material?
63. Você dispõe de material adequado para a realização de seu trabalho?
- b. **Em caso negativo**, o que falta?
64. Considerando os equipamentos e materiais disponíveis no NAPNE, é possível realizar seu trabalho sem dificuldades?
65. Há algum material ou equipamento que seria necessário e não se encontra disponível?
66. Você deixou/deixa de realizar atividades ou atendimentos por falta de espaço? Qual seria a condição ideal? Poderia contar algum caso envolvendo estudante com deficiência visual?
67. Quais as dificuldades encontradas para realizar essa atividade de adequação?
68. O que você considera de positivo na atuação do NAPNE no que se refere ao Atendimento Especializado ofertado aos estudantes com DV?
69. Há algo que você considera negativo, ou que necessita melhorar ou ser implementado, para que o serviço do NAPNE seja melhor?
70. Você gostaria de falar alguma coisa sobre seu trabalho no NAPNE, sobre o atendimento aos estudantes com DV ou a assuntos referentes à inclusão desses alunos?

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Família

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMÍLIA DO ESTUDANTE

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A INSTITUIÇÃO, O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA.

#### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
3. Sexo: ( ) F ( ) M
4. Relação de parentesco com o estudante (*nome do estudante*):  
 ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmão/Irmã ( ) Outro: \_\_\_\_\_  
*Se irmão/irmã, indicar a posição do nascimento comparado com os irmãos e com o estudante com DV.*
5. Quantas pessoas moram na casa? Quem são?
6. Você está trabalhando?
  - a. **Em caso negativo**, qual é o motivo?
  - b. **Em caso positivo**, onde e qual função exerce?
    - i. Qual é a sua renda?
7. Você recebe algum auxílio do governo? (Reclusão, Bolsa Família, etc.)
8. Outras pessoas que moram na casa trabalham?
9. Qual é a renda da família? (quantas pessoas trabalham, recebem algum tipo de auxílio financeiro?)
10. Você está estudando?
  - a. **Se sim**, em que série se encontra?
  - b. **Se não**, estudou até que série? Por que parou de estudar? Pretende retomar os estudos?
11. Quem são as pessoas que, em sua opinião, fazem parte da sua família? (relacionar os graus de parentesco)
12. Além de (*nome do estudante*), há outra pessoa com deficiência na família?
  - a. **Em caso positivo**, quantas, qual deficiência possui/possuem e qual o grau de parentesco com o estudante?
13. Alguém da família possui doença crônica, como diabetes e hipertensão, ou precisa de cuidados médicos constantes?
14. Sabe o que é BPC?
  - a. **Se sim**, (*nome do estudante*) recebe BPC? Desde quando? O valor recebido é utilizado com qual finalidade?
  - b. **Se não**, alguém do IF já falou sobre o assunto?

### INDICADOR 01- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

15. Quando (nome do estudante) ingressou na instituição, concederam a você informações sobre documentos institucionais? (regras da instituição, direitos, deveres, etc.)
16. Antes de ele(a) ingressar, você sabia que havia vagas reservadas para pessoas com deficiência?
- Se sim**, como ficou sabendo? Isso foi um estímulo para que ele fizesse a seleção?
17. Você já ouviu falar no Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Específicas (NAPNE) do IF?
- Se sim**, sabe qual é o objetivo desse Núcleo?
    - Como soube da existência do NAPNE?

### INDICADOR 02 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS

18. Ainda sobre o NAPNE. Você mantém contato com algum profissional que atua lá (ou no IF, caso não conheça o NAPNE)?
- Quem?
  - Sobre o que conversam?
19. Quando (nome do estudante) fez a seleção para ingressar no IF, solicitaram algum documento comprovando a deficiência?
- E quando ele ingressou, na matrícula?
20. Sabe dizer o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- Se sim, você acha que o IF oferta AEE para (nome do estudante)?
  - Saberia explicar a importância das aulas de AEE para o desenvolvimento acadêmico, profissional e social de (nome do estudante)? (caso sejam ofertadas aulas de AEE)
  - Referente ao atendimento especializado que (nome do estudante) recebe no IF, você sabia que esse atendimento é opcional?
21. Você foi consultado antes de (nome do estudante) iniciar as aulas de AEE ou receber atendimento pelo NAPNE? – **Para estudantes menores de 18 anos**
22. Desde que (nome do estudante) iniciou as aulas no IF, você percebeu alguma melhoria no seu desenvolvimento social/escolar?
- Em caso afirmativo**, você relaciona isso às coisas que ele aprende na instituição ou tem outro motivo?
  - Em caso negativo**, o que isso significa para você, já que não houve avanços?
    - Você acredita que a instituição tem responsabilidade nisso?
    - Você esperava que tipo de desenvolvimento (avanço)?



23. Você sabia que o IF dispõe dos seguintes profissionais e que você pode consultá-los, para falar sobre (nome do estudante) sempre que achar necessário?
- Assistente social
  - Psicólogo
  - Psicopedagogo
  - Médico
  - Professor especialista (formação em Educação Especial) – *caso tenha*
24. Você frequenta as reuniões de pais e responsáveis?
- Se sim**, como fica sabendo que haverá reuniões? Nelas, falam sobre o desempenho de (nome do estudante)? Falam sobre como auxiliá-lo(a) nos estudos em casa?
  - Se não**, porque não participa das reuniões?
25. Você já participou de alguma atividade no IF referente à inclusão de estudantes com deficiência?
- Se sim**, que atividade foi essa? Quando?
    - Já houve algum encontro específico para falar sobre (nome do estudante)?
  - Se não**, já recebeu algum convite? Participou de alguma outra atividade?
26. Você sabe:
- (em caso positivo, quando aprendeu; em caso negativo, tem interesse ou acha importante aprender?)
- ler ou escrever Braille?
  - usar tecnologia assistiva? (computador com leitores de tela ou tecnologia aumentativa)
  - utilizar lupas ou lentes de aumento?
  - usar Soroban?
27. Desde que (nome do estudante) entrou no IF, você, ou outra pessoa da família, precisou adaptar algum material para ele(a) estudar?
- Se sim**, como fazem essa adaptação?
28. Tem algo que você considera que o NAPNE (IF) poderia fazer para ajudá-lo(a) a acompanhar ou auxiliar (nome do estudante) nos estudos?
29. Para você, qual é a importância dos estudos na vida de (nome do estudante)?
30. Você acredita que (nome do estudante) pode, no futuro, trabalhar e se autossustentar?
- O que você espera (sonha) para o futuro dele(a)?
  - Como o IF pode auxiliar nisso?
  - O que você faz para possibilitar que isso aconteça?
  - Como as aulas de AEE ajudam para que isso aconteça? (caso sejam ofertadas aulas de AEE)

31. Tem algo que (nome do estudante) aprendeu a fazer, desde que ingressou no IF, nas aulas de AEE ou atendimento do NAPNE, de que você discorda?
32. Quais atividades ele(a) aprendeu, desde que ingressou no IF, que você considera benéficas/vantajosas/boas?
33. Você percebe alguma melhora ou piora, na autoestima ou em relação à independência de (nome do estudante), desde que ele(a) ingressou no IF?
- Se sim**, a que você deve essa mudança?
  - Se não**, você esperava por algo?

### INDICADOR 03 – A COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA E COM OS ESTUDANTES ATENDIDOS

34. (nome do estudante) se locomove sozinho(a) pela cidade ou para ir ao IF?
- O que você acha disso?
  - Em caso negativo**, você acha que seria bom ou não ele(a) se locomover de forma independente? Você teria medo de ele sair sozinho(a) pela rua?
35. Qual é a sua opinião sobre (nome do estudante) ter relacionamentos amorosos?
- O que você acha de ele(a) se relacionar com uma pessoa que também tenha DV?
  - O que você acha de ele(a) se relacionar com uma pessoa que não estuda? Ou que tenha um grau de instrução maior do que o dele(a)?
  - Você tem expectativas de ele(a) se casar? E de ter filhos?
36. (nome do estudante) costuma sair para se divertir ou estudar com amigos?
- Você fica preocupado(a) quando ele(a) faz isso? Se sim, a preocupação é por causa da deficiência?
37. Qual foi sua reação quando soube que (nome do estudante) iria estudar no IF?
- Você ficou preocupado(a)? **Se sim**, com o quê?
  - Se ficou feliz com a notícia, qual foi o motivo dessa felicidade?
38. Alguém do IF, que auxilia na aprendizagem de (nome do estudante), já entrou em contato para saber detalhes que poderiam auxiliar no processo de aprendizagem?
- Já perguntaram algo relacionado à deficiência dele(a)?
  - Você recorda quem foi esse servidor e qual era a função dele? (pedagogo, assistente social, etc.)
  - Sobre o que conversaram?
39. Você já apresentou críticas, elogios ou sugestões ao setor de atendimento (NAPNE) ou a outro setor do IF?
40. Algum servidor do IF já entrou em contato oferecendo auxílio para que você e outras pessoas da família pudessem lidar melhor com fatores relacionados à deficiência de (nome do estudante)?
- Você acha que isso é importante? Por quê?

41. Já ouviu algum atendimento específico, de alguém do NAPNE (IF), para orientá-lo(a) sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados por (nome do estudante)?
42. Algum servidor já veio até sua residência saber detalhes sobre (nome do estudante)?
- Quem foi?
  - Sobre o que conversaram?
  - Essa visita surtiu algum efeito?
43. Você acompanha o desenvolvimento acadêmico de (nome do estudante)?
- Como faz esse acompanhamento?
  - Alguém do IF já entrou em contato para falar sobre isso? Ou você já foi até lá buscar informações?
44. Com qual frequência você entra em contato com a instituição para saber informações sobre o desempenho acadêmico de (nome do estudante)?
- Sente alguma dificuldade em contatá-los ou obter respostas?
  - Qual meio você utiliza para entrar em contato? (telefone, internet, pessoalmente, terceiros, etc.)
45. Você busca conversar com pessoas que atuam no NAPNE (IF)?
- Falam sobre (nome do estudante)?
  - Falam sobre como você pode auxiliar (nome do estudante)?
46. Quando surge algum problema familiar, que possa afetar o aprendizado de (nome do estudante), você comunica ao IF?
- Se não**, por quê?
  - Se sim**, com quem você conversa? Nas experiências que você teve, esse diálogo surtiu efeito?
47. Quando (nome do estudante) se ausenta do IF, em virtude de tratamento médico ou outro motivo, alguém da instituição entra em contato com você?
- Você informa à instituição que ele (a) irá se ausentar?
48. Você se sente à vontade, ou tem facilidade, para fazer críticas, sugestões, elogios, ao setor de atendimento especializado ou a outros setores do IF?
49. Quando você precisa entrar em contato com a instituição, para falar sobre (nome do estudante), como faz?
- Em sua opinião, o contato com a instituição é fácil?
50. (nome do estudante) já falou em desistir do curso no IF?
- Qual foi o motivo? Você o(a) aconselhou? Se sim, de que maneira?
  - Pediu ajuda a alguém do IF sobre isso?
51. Tem algo que eu não perguntei, mas que você gostaria de falar sobre (nome do estudante), o IF, a adaptação dele(a), etc.?

**APÊNDICE F – Roteiro de Observação****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****INDICADOR 05 – INFRAESTRUTURA FÍSICA**

1. Localização do NAPNE e Sala de AEE:
  - a. Acessibilidade para chegar até o local
  - b. Iluminação do local
  - c. Disposição do mobiliário – qual mobiliário existe (e equipamentos)
  - d. Higienização
  - e. Acústica
  
2. Quantas e quais pessoas circulam pelo local?
  - a. Quem é o coordenador? Quanto tempo permanece no Núcleo?
  - b. Quem é o secretário? Quanto tempo permanece no Núcleo?
  - c. Outras pessoas que trabalham no Núcleo, principalmente com estudantes com DV. Quais são as suas funções e o tempo que permanecem no Núcleo.
  
3. Os materiais disponíveis para estudante com DV estão localizados em locais acessíveis?
  
4. São destinados 2% do valor total do orçamento de custeio para a política de Diversidade e Inclusão?
  
5. É realizada matrícula dupla dos estudantes atendidos pelo NAPNE? Há um cadastro desses estudantes?
  
6. O que os estudantes com DV fazem no NAPNE ou na sala de AEE?
  - a. Quando chegam, eles sentem dificuldade em localizar coisas ou pessoas?
  
7. Há infraestrutura necessária para a instalação do NAPNE, suporte administrativo e apoio para o desenvolvimento das atividades?
  - a. Há uma sala própria com acessibilidade física, espacial e mobiliária?
  - b. Há telefone, computadores em rede e *softwares* específicos?
  - c. Há recursos de tecnologia assistiva para apoio às PNEs?
  - d. O horário de funcionamento no Núcleo está fixado em local visível à comunidade acadêmica, com escala de atendimento de seus integrantes?
  
8. Indicar a quantidade dos materiais listados a seguir existentes no NAPNE e seu estado de conservação (funcionamento e acessibilidade aos DVs):

<b>Equipamentos</b>	<b>Observações</b>
Computador de mesa	
Impressora	
TV (polegadas ?)	
Fones de ouvido	
<i>Notebook</i>	
<b>Mobiliários</b>	<b>Observações</b>
Mesa redonda	
Mesas para computador	
Mesa para impressora	
Cadeiras para mesa redonda	
Cadeiras para digitador	
Armário	
Quadro melamínico branco	
<b>Materiais específicos para deficiência visual</b>	<b>Observações</b>
Alfabeto Braille	
Bengalas	
Bolas com guizo	
Calculadora sonora	
Computador com leitor de tela	
Computador com programas aumentativos	
Dominó tátil	
Globo terrestre adaptado	
Guias de Assinatura	
Impressora	
Impressora Braille	
Impressora colorida	
Kit de desenho geométrico	
Lupa eletrônica	
Lupa manual	
Lupas individuais (kit com 3: 2,5x – 5,0x – 10,0x)	
Máquinas de datilografia Braille	
Material dourado	
Papel com gramatura de 90 a 180g/m <sup>2</sup>	

Plano inclinado – Suporte para livro	
Regletes e punção	
<i>Scanner</i>	
<i>Scanner</i> com voz	
Soroban	

## ANEXO A – MODELO DE ITENS DO INSTRUMENTO SERVQUAL

Tabela 1. O Instrumento SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988).						
Item		Expectativa (E)		Desempenho (D)		
1	Aspectos Tangíveis	Eles <b>deveriam</b> ter equipamentos modernos.		XYZ têm equipamentos modernos.		
2		As suas instalações físicas <b>deveriam</b> ser visualmente atrativas.		As instalações físicas de XYZ são visualmente atrativas.		
3		Os seus empregados <b>deveriam</b> estar bem vestidos e asseados.		Os empregados de XYZ são bem vestidos e asseados.		
4		As aparências das instalações das empresas <b>deveriam</b> estar conservadas de acordo com o serviço oferecido.		A aparência das instalações físicas XYZ é conservada de acordo com o serviço oferecido.		
5	Confiabilidade	Quando estas empresas prometem fazer algo em certo tempo, <b>deveriam</b> fazê-lo.		Quando XYZ promete fazer algo em certo tempo, realmente o faz.		
6		Quando os clientes têm algum problema com estas empresas elas, <b>deveriam</b> ser solidárias e deixá-los seguros.		Quando você tem algum problema com a empresa XYZ, ela é solidária e o deixa seguro.		
7		Estas empresas <b>deveriam</b> ser de confiança.		XYZ é de confiança.		
8		Eles <b>deveriam</b> fornecer o serviço no tempo prometido.		XYZ fornece o serviço no tempo prometido.		
9		Eles <b>deveriam</b> manter seus registros de forma correta.		XYZ mantém seus registros de forma correta.		
10	Presteza	<b>Não seria de se esperar</b> que eles informassem os clientes exatamente quando os serviços fossem executados.		XYZ <b>não</b> informa exatamente quando os serviços serão executados.		
11		<b>Não é</b> razoável esperar por uma disponibilidade imediata dos empregados das empresas.		Você <b>não</b> recebe serviço imediato dos empregados da XYZ.		
12		Os empregados das empresas <b>não</b> têm que estar sempre disponíveis em ajudar os clientes.		Os empregados da XYZ <b>não</b> estão sempre dispostos a ajudar os clientes.		
13		É normal que eles estejam muito ocupados em responder prontamente aos pedidos.		Empregados da XYZ estão sempre ocupados em responder aos pedidos dos clientes.		
14	Segurança	Clientes <b>deveriam</b> ser capazes de acreditar nos empregados desta empresa.		Você pode acreditar nos empregados da XYZ.		
15		Clientes <b>deveriam</b> ser capazes de sentirem-se seguros na negociação com os empregados da empresa.		Você se sente seguro em negociar com os empregados da XYZ.		
16		Seus empregados <b>deveriam</b> ser educados.		Empregados da XYZ são educados.		
17		Seus empregados <b>deveriam</b> obter suporte adequado da empresa para cumprir suas tarefas corretamente.		Os empregados da XYZ <b>não</b> obtêm suporte adequado da empresa para cumprir suas tarefas corretamente.		
18	Empatia	<b>Não</b> seria de se esperar que as empresas dessem atenção individual aos clientes.		XYZ <b>não</b> dão atenção individual a você.		
19		<b>Não</b> se pode esperar que os empregados dêem atenção personalizada aos clientes.		Os empregados da XYZ <b>não</b> dão atenção pessoal.		
20		É absurdo esperar que os empregados saibam quais são as necessidades dos clientes.		Os empregados da XYZ <b>não</b> sabem das suas necessidades.		
21		É absurdo esperar que estas empresas tenham os melhores interesses de seus clientes como objetivo.		XYZ <b>não</b> têm os seus melhores interesses como objetivo.		
22		<b>Não deveria</b> se esperar que o horário de funcionamento fosse conveniente para todos os clientes.		XYZ <b>não</b> tem os horários de funcionamento convenientes a todos os clientes.		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Discordo Fortemente						Concordo Fortemente

Fonte: Salomi; Miguel; Abackerli, 2005, p. 282