

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação
Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas
Educacionais**

Kátia Gonçalves dos Santos

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia
assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**

Diamantina

2019

Kátia Gonçalves dos Santos

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia
assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dr^a. Keila Auxiliadora de Carvalho

Diamantina

2019

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237p

Santos, Kátia Gonçalves dos

Políticas públicas de inclusão: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG / Kátia Gonçalves dos Santos, 2019.

128 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)

- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

1. Políticas públicas – Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Tecnologia assistiva. 4. Pessoas com necessidades especiais – Educação.
I. Carvalho, Keila Auxiliadora de. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 –2618

KÁTIA GONÇALVES DOS SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MAGISTER
SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Keila
Auxiliadora De Carvalho

Data da aprovação : 09/11/2018


Prof.Dr.^a KEILA AUXILIADORA DE CARVALHO - UFVJM


Prof.Dr.^a REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM


Prof.Dr.^a ISABEL CRISTINA LEITE DA SILVA - UFF

DIAMANTINA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
DIAMANTINA – MINAS GERAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



ATESTADO DE DEFESA POR VIDEOCONFERÊNCIA

Atesto para os devidos fins que no dia 09 de novembro de 2018, às 09h, nas dependências da UFVJM – em Diamantina, foi realizada a defesa de dissertação do(a) discente Kátia Gonçalves dos Santos com o trabalho intitulado *“Políticas públicas de inclusão: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG”* sob minha orientação no Programa de Pós-graduação em Educação.

Na qualidade de presidente da banca, atesto (a) Prof. (a) Dr. (a) Isabel Cristina Leite da Silva (docente da UFF), participou através de videoconferência.

Em virtude da participação remota do membro da banca acima indicado, eu, Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho, enquanto servidor público, no gozo de fé pública, assino no lugar desse na Ata de Defesa e na Folha de Aprovação da referida defesa.

Por ser verdade, dou fé e assino o presente atestado.

Diamantina, 09 de Novembro de 2018.

Keila Auxiliadora Carvalho

A todos(as) que lutam diariamente pela igualdade e justiça, pela inclusão de todas as pessoas, e contra todas as formas de barreiras impostas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sebastião (*in memoriam*) e Rosa, pela vida e pelo exemplo de honestidade, humildade e dedicação;

À minha filha Diana, meu eterno raio de sol;

Às minhas irmãs Alessandra, Célia e Beth;

Aos meus anjos Guerreiro, Vitória, Marley e Zeus, por sempre me receberem com festa;

Aos meus amigos de toda uma vida Valéria, Licia, Leidiane, Cristina, David, Cleidiana, Luciana, Solange, Vanilson e Elaine;

À Thamara, pessoa maravilhosa, que me recebeu com tanto carinho em sua casa em Diamantina, obrigada, amiga! Do mestrado para a vida!

À minha querida orientadora, professora Keila, que me acolheu com muita firmeza, carinho e bom humor durante essa trajetória;

As colegas da Biblioteca CEFET-MG Campus Curvelo, Sinay e Luciana, pelo apoio e torcida; e ao Arnaldo, pela troca de experiências e incentivo para a concretização deste trabalho;

À professora Bárbara que, de forma generosa, compartilhou comigo seus conhecimentos sobre a educação especial; às professoras Isabel e Regina e ao professor Leonardo, que trouxeram valiosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos colegas da turma 2016 do Programa de Pós Graduação em Educação da UFVJM, em especial Elias, Sérgio, Bárbara e Patrícia, que muito me ajudaram;

Aos/Às bibliotecários(as) do Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG, pela disposição e confiança.

Aos/Às alunos(as) que aceitaram participar das entrevistas, expondo seus sentimentos sobre a inclusão, muito obrigada!

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

RESUMO

A política de inclusão foi inserida no contexto educacional a partir das reformas educacionais de 1990. No Brasil, embora a matrícula de alunos(as) com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas classes comuns do ensino regular estivesse prevista desde a Constituição (1988), o governo federal passou a optar por essa política somente em 2003. Já em 2016, o número de alunos(as) com NEEs nas classes comuns do ensino regular ultrapassou consideravelmente os números das classes e instituições especiais. Devido a essa mudança, sentimos a necessidade de investigar os desdobramentos práticos das políticas de inclusão para essas pessoas, em uma instituição de ensino técnico e superior do país. Sendo assim, objetivou-se, por meio deste estudo, analisar as condições de acessibilidade e o uso de Tecnologia Assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e a relação destas para autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Para a realização desta pesquisa, utilizamos o estudo de caso, consistindo de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de observação nos espaços de duas bibliotecas do SIBI, questionários para os bibliotecários(as) coordenadores de cada biblioteca do SIBI e entrevistas semi-estruturadas com dois alunos(as) e um ex-aluno(a) com necessidades educacionais especiais do CEFET-MG. O estudo mostrou aspectos positivos da política de inclusão, como o recebimento do público da educação especial, o acesso parcial à acessibilidade e tecnologia assistiva e o acolhimento pela maior parte da comunidade acadêmica. No entanto, percebemos a necessidade do desenvolvimento dessa política em relação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a capacitação de servidores, a comunicação e informação sobre essas pessoas na instituição analisada e uma melhora na acessibilidade e na disposição de tecnologia assistiva. Ficou evidente a relação entre a presença de acessibilidade e tecnologia assistiva no SIBI e a autonomia e inclusão de alunos(as) com NEEs, visto que a ausência dessas acarreta impedimento na democratização do acesso a informação para esses alunos(as).

Palavras-chave: Políticas públicas de inclusão. Acessibilidade. Tecnologia assistiva. Pessoas com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The inclusion policy was inserted in the educational context, starting with the educational reforms of 1990. In Brazil, although the enrollment of students with special educational needs (NEEs) in the regular classes of regular education, was foreseen since the Constitution (1988), the federal government started to opt for this policy only in 2003. As early as 2016, the number of students with SEN in the regular classes of regular education, considerably exceeded the numbers of classes and special institutions. Because of this change, we felt the need to investigate the practical implications of inclusion policies for these people in a higher education institution in the country. Therefore, the purpose of this study was to analyze the accessibility conditions and the use of Assistive Technology in the Library System (SIBI) of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), and their relation to autonomy and inclusion of students with special educational needs. To carry out this research, we used the case study, consisting of an empirical research with a qualitative approach. The data were collected by means of observation in the spaces of two SIBI libraries, questionnaires for the librarians (heads) of each SIBI library and semi-structured interviews with two students and a former student with needs educational facilities of CEFET-MG. The study showed positive aspects of inclusion policy, such as the public's reception of special education, partial access to accessibility and assistive technology, and the acceptance by most of the academic community. However, we perceive the need for the development of this policy in relation to the Nucleus of Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE), the training of employees, the communication and information about these people in the analyzed institution and an improvement in the accessibility and disposition of assistive technology. The relationship between: the presence of accessibility and assistive technology in SIBI was evident, and the autonomy and inclusion of students with NEEs. Since the absence of these, it impedes the democratization of access to information for these students.

Keywords: Public inclusion policies. Accessibility. Assistive technology. People with special educational needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vaga Reservada no Estacionamento
Figura 2	Rampas
Figura 3	Piso Tátil e Portas Amplas
Figura 4	Livros e Revistas em Formatos Acessíveis
Figura 5	Computadores para Pesquisa
Figura 6	Espaço entre as Estantes
Figura 7	Inacessibilidade Física

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Acessibilidade Arquitetônica
Gráfico 2	Acessibilidade Comunicacional
Gráfico 3	Acessibilidade Metodológica
Gráfico 4	Acessibilidade Instrumental
Gráfico 5	Acessibilidade Programática
Gráfico 6	Acessibilidade Atitudinal
Gráfico 7	Dimensões Acessibilidade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos(as) alunos(as) entrevistados(as)
Quadro 2	Matriz de categorias: aspectos analisados nas entrevistas e questionários
Quadro 3	Matrícula de alunos(as) com necessidades educacionais especiais
Quadro 4	Conhecimento dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais acerca do NAPNE do CEFET-MG
Quadro 5	Tecnologia assistiva
Quadro 6	Tecnologias fornecidas pelo CEFET-MG
Quadro 7	Acessibilidade arquitetônica
Quadro 8	Acessibilidade comunicacional
Quadro 9	Acessibilidade metodológica
Quadro 10	Acessibilidade instrumental
Quadro 11	Acessibilidade programática
Quadro 12	Acessibilidade atitudinal
Quadro 13	Importância da biblioteca para os estudos
Quadro 14	Frequência na biblioteca
Quadro 15	Serviços utilizados na biblioteca
Quadro 16	Auxílio na utilização dos serviços da biblioteca
Quadro 17	Satisfação dos serviços oferecidos pela biblioteca
Quadro 18	Serviços que poderiam ser ofertados pela biblioteca
Quadro 19	Percepção de inclusão dos alunos(as) com necessidades educacionais especiais

Quadro 20

Resultados dos aspectos analisados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CGRID	Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAISY	Digital Accessible Information System
EC	Emenda Constitucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HEART	Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte

de Minas Gerais

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
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NBR	Norma Brasileira
NEBAs	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SIBI	Sistema de Bibliotecas

TA	Tecnologia Assistiva
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
1.1 O Modelo Neoliberal e as Políticas Públicas Sociais para a Educação.....	22
1.2 As Reformas Educacionais dos anos 1990	26
1.3 Segregação, Integração e Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.....	30
1.4 Os Desafios Impostos à Educação Inclusiva no Brasil	33
2 CAPÍTULO II: SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	41
2.1 Acessibilidade e Desenho Universal	41
2.2 Acessibilidade em Bibliotecas Universitárias	45
2.3 Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão	51
2.4 O Profissional Bibliotecário e o Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.....	57
3 CAPÍTULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET-MG	60
3.1 Os Espaços das Bibliotecas	60
3.2 A Percepção dos(as) Aluno(as) com Necessidades Educacionais Especiais e dos Bibliotecários(as) Acerca da Inclusão no SIBI do CEFET-MG.....	66
3.2.1 Matrícula de Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais	70
3.2.2 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CEFET-MG	71
3.2.3 Tecnologia Assistiva no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG	74
3.2.4 Acessibilidade no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG	76
3.2.4.1 Acessibilidade Arquitetônica.....	78
3.2.4.2 Acessibilidade Comunicacional	80
3.2.4.3 Acessibilidade Metodológica	81

3.2.4.4 Acessibilidade Instrumental	83
3.2.4.5 Acessibilidade Programática	84
3.2.4.6 Acessibilidade Atitudinal	86
3.2.5 Serviços de Informação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG.....	88
3.2.5.1 Capacitação de Servidores(as).....	93
3.2.5.2 Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	94
3.2.6 A Prática da Inclusão no SIBI do CEFET-MG	95
3.3 Considerações Sobre os Aspectos Analisados	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNOS(AS) / EX ALUNOS(AS)	115
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS/RESPONSÁVEIS	117
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -BIBLIOTECÁRIOS(AS) COORDENADORES DAS BIBLIOTECAS QUE COMPÕEM O SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET-MG.....	119
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR – ALUNOS(AS) ...	121
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS ALUNOS(AS)/EX ALUNOS(AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	123
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS BIBLIOTECÁRIOS(AS) COORDENADORES DAS BIBLIOTECAS QUE COMPÕEM O SIBI DO CEFET- MG.....	125

INTRODUÇÃO

O recebimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação¹, preferencialmente nas classes comuns do ensino regular, consiste em uma política recente iniciada com as reformas educacionais da década de 1990.

No Brasil, a partir de 2003, o governo federal passou a optar pela matrícula do público da educação especial preferencialmente nas classes comuns do ensino regular (KASSAR, 2011). Os reflexos dessa política são expressos no Censo escolar MEC/INEP (Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2016, que indicou um aumento do número de escolas regulares que atendem alunos(as) com necessidades educacionais especiais (NEEs), passando de 31%, em 2008, para 57,8%, em 2016.

O censo escolar 2016 mostrou ainda que, em relação ao total de matrículas na educação básica, 46,8% estão na rede municipal, 34,0% na estadual, 18,4% na particular e menos de 1% na federal. O número de matrículas da educação especial nesse ano foi de 796.486 alunos(as) em turmas comuns do ensino regular e 174.886 alunos(as) em instituições exclusivas para a educação especial (CENSO..., 2017). Os dados evidenciam, assim, a política do Estado brasileiro de inserção desse público na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, compreende a educação especial como sendo uma modalidade de educação ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, [online]). Sendo assim, nesta pesquisa, abordamos todo o público da educação especial, compreendido como pessoas com necessidades educacionais especiais e composto, de acordo com Magalhães (2003) *apud* Fernandes e Viana (2009, p. 308-309), por:

¹ Público da educação especial, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 1996.

Alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Somam-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículo diferenciado por sua superior capacidade de aprendizagem. Cumpre mencionar que as pessoas com transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) também integram esse conjunto de aprendizes que necessitam de uma assistência educacional diferenciada.

O despertar para esse tema surgiu da experiência como bibliotecária do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Através do convívio com os alunos(as), foi possível perceber o aumento do público da educação especial na instituição, bem como os desafios enfrentados por esses(as). O trabalho na biblioteca fez perceber a necessidade de mudanças para atender de forma plena esse público, garantindo, aos mesmos, condições de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Entende-se por acessibilidade a construção de produtos, ambientes, programas e serviços de forma a permitir sua utilização por todas as pessoas de maneira autônoma e segura. A tecnologia assistiva (TA), por sua vez, é um grupo de serviços, produtos e ferramentas desenvolvidos através da tecnologia para facilitar as atividades no cotidiano das pessoas com necessidades educacionais especiais e garantir-lhes o máximo possível de autonomia. Como exemplo, podemos citar a cadeira de rodas, o teclado ampliado, a impressora Braille, o ampliador de tela, dentre outros.

A presente pesquisa teve por objetivo principal investigar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do CEFET-MG e a relação destas com a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Como objetivos específicos, temos: a) analisar as políticas públicas de inclusão do Estado brasileiro, investigando os desdobramentos práticos dessas políticas através dos serviços oferecidos pelas bibliotecas de uma instituição de ensino técnico e superior da rede federal; e b) relacionar as condições de acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG com a inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, através das percepções desses alunos e dos bibliotecários da instituição.

A dissertação apresenta introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, “Políticas públicas para a educação especial na perspectiva da

educação inclusiva”, discorre acerca do contexto de desenvolvimento das políticas públicas de inclusão para pessoas com necessidades educacionais especiais. O segundo capítulo, “Serviços de informação para pessoas com necessidades educacionais especiais”, trata sobre a acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva nas bibliotecas de instituições de ensino. Já o terceiro capítulo, “Políticas públicas de inclusão no sistema de bibliotecas do CEFET-MG”, dedicou-se à análise dos dados coletados.

Por se tratar de um estudo contemporâneo e de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso. Sendo assim, definimos as políticas públicas de inclusão no SIBI do CEFET-MG, nosso caso. Na condução do estudo, utilizamos três técnicas de coleta de dados, a saber: a observação em duas bibliotecas do SIBI; questionários aplicados aos/as bibliotecários(as) coordenadores de cada biblioteca do SIBI; e entrevista semi-estruturada com dois/duas alunos(as) e um/uma ex-aluno(a) do CEFET-MG com necessidades educacionais especiais.

O estudo mostrou aspectos positivos, como o recebimento de alunos(as) com NEEs na instituição de ensino analisada; a construção ou adaptação de prédios acessíveis; o fornecimento de algumas tecnologias para auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais nos estudos; e o acolhimento pela maior parte da comunidade acadêmica. No entanto, para garantir a plena inclusão, percebemos a necessidade de capacitação para os servidores, desenvolvimento do NAPNE dentro da instituição, informação e comunicação entre os setores sobre os alunos(as) com NEEs e investimentos em acessibilidade e tecnologia assistiva.

Percebemos, ainda, a necessidade de mais estudos sobre a relação das bibliotecas com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Diante disso, acreditamos contribuir com esses estudos, através desta pesquisa, já que a mesma analisou a acessibilidade e a tecnologia assistiva nas bibliotecas de uma instituição de ensino técnico e superior federal.

1 CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como objetivo compreender o surgimento e desenvolvimento das políticas públicas de inclusão para a educação especial. Para tanto, fez-se necessário analisar o cenário mundial no qual essas políticas vêm sendo desenvolvidas. Dessa forma, foi possível compreender a inclusão como uma política pública social para a educação que passou a ser adotada por diversos países durante as reformas educacionais da década de 1990. Apresenta-se também uma discussão sobre as políticas educacionais para a educação especial, desde a segregação, passando pela integração, até chegar à inclusão. Por fim, procurou-se demonstrar os desafios impostos ao desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil.

1.1 O Modelo Neoliberal e as Políticas Públicas Sociais para a Educação

As políticas sociais tiveram suas raízes nos movimentos populares do século XIX, durante as primeiras revoluções industriais geradas pelos conflitos surgidos entre capital e trabalho. O objetivo dessas políticas é implementar, através do Estado, a proteção social, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico (HÖFLING, 2001). Vieira (2009, p. 13), discorrendo acerca da essência das políticas sociais, afirma que:

[...] essas têm sido ligadas ao funcionamento do mercado, à capacidade de compensar falhas destes, à ação e aos projetos dos governos, aos problemas sociais, à transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, ao abrandamento dos conflitos de classe etc.

Com a crise do capitalismo, em 1929, e a necessidade de reconstrução da Europa no pós-Segunda Guerra Mundial, as políticas sociais tiveram relativo desenvolvimento dentro do Estado de Bem-estar Social. Uma das principais

características desse modelo refere-se aos investimentos nas áreas sociais, como saúde, educação, trabalho e previdência social (BIANCHETTI, 1996).

Na década de 1970, com a crise do Estado de Bem-estar Social e do socialismo real, começam a ser aplicadas as teses neoliberais. O neoliberalismo, enquanto arcabouço teórico e ideológico, surgiu na década de 1940, tendo como principal teórico Friederich Hayek (1899-1992). O mesmo aparece como crítica ao keynesianismo² e ao ideário do Estado de Bem-estar Social. Nesse cenário, o Fundo Monetário internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)³ são os intelectuais coletivos responsáveis por fiscalizar os ajustes econômicos necessários para a nova fase de transnacionalização da economia mundial (BIANCHETTI, 1996).

Moraes (2002) argumenta que, para essa doutrina, as regulações do Estado distorcem o mundo dos mercados através das arrecadações empresariais para o setor público e da legislação trabalhista. Da mesma forma, elas impedem a expansão mercadológica com a criação de instituições para atuar em áreas como a saúde, educação, previdência social, transporte, moradia, dentre outras. Sendo assim, o neoliberalismo prevê a intervenção mínima do Estado, a privatização das instituições públicas com reformas em todas suas instâncias. Sobre as políticas para a educação pública, Bianchetti (1996, p. 14) comenta que:

Patrocina-se, na esteira do receituário do Banco Mundial, um desmonte sem precedentes do sistema público de educação. Este desmonte, que se materializa na mercantilização do direito à educação, constitui-se num claro retrocesso, em termos capitalistas, da desmercantilização e publicização efetivadas pelas políticas do Estado de Bem-estar e dá-se, paradoxalmente, sob um discurso de ampla valorização da educação em geral e da educação básica em particular. A educação ressurgue, sob as categorias de *sociedade do conhecimento* e *qualidade total*, como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada.

² Refere-se às teorias de reformulação da política de livre mercado desenvolvidas pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946). O objetivo do keynesianismo era atingir o pleno emprego através da ação do Estado na economia.

³ O BM possui grande peso nas políticas públicas desenvolvidas na América Latina. Não apenas pelo volume de empréstimos e pela abrangência de suas áreas de atuação, como a educação, por exemplo. Mas, sobretudo, pelo seu papel no processo de reestruturação neoliberal nos países subdesenvolvidos, através do ajuste fiscal e a lógica de alinhamento econômico impostos pelos organismos financeiros internacionais (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

Nesse contexto, os estudos que antes tinham como foco as políticas sociais passam para as políticas públicas. A política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, surgiu nos EUA em meados do século XX, com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos, divergindo dos tradicionais estudos e pesquisas europeias nessa área, que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos (SOUZA, 2006). Existem diversas definições para políticas públicas que, em termos gerais, estão relacionadas à ação do governo. Amabile (2012) fornece uma definição mais ampla e moderna sobre esse conceito:

As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (AMABILE, 2012, p.390).

As últimas décadas do século XX registraram um aumento no interesse por essas políticas, bem como pelas instituições responsáveis pela decisão, elaboração, implementação e avaliação das mesmas. Essa maior notoriedade se deve a vários fatores, sendo o primeiro deles a política restritiva de gastos, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial, os subdesenvolvidos. O segundo fator foi a mudança na visão sobre o papel do Estado e de suas instituições, restringindo sua intervenção na economia e nas políticas sociais. O terceiro fator está relacionado à questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social (SOUZA, 2006).

De acordo com Viana (1996), a partir da década de 1970, inicia-se uma série de estudos em torno das políticas públicas, ou seja, em torno das ações dos governos. Esses estudos têm como objetivo construir modelos explicativos para as diferentes fases ou etapas dessas políticas, em especial sua formação e implementação. Outra preocupação refere-se às variáveis que interferem no processo de criação da agenda governamental, como os atores sociais e o contexto de criação dessas políticas.

A efervescência em torno das políticas públicas e políticas sociais no Brasil teve início com a Constituinte de 1988 e isso se deve ao fato da ampliação dos direitos

sociais contidos nessa constituição. Devido à grande desigualdade social e ao déficit nas políticas sociais no Brasil, frequentemente, políticas sociais são usadas como sinônimo de políticas públicas. No entanto, as políticas públicas compreendem uma área mais abrangente, incluindo não só as políticas sociais, como também outras políticas. Sendo assim, toda política social é uma política pública, porém, nem toda política pública é uma política social. A política social compreende uma área importante das políticas públicas, sendo responsável pelas políticas de saúde, educação, previdência, habitação, saneamento, assistência social, ações afirmativas, dentre outras.

Dessa forma, entendemos educação como uma política pública social e políticas educacionais como as ações do governo no campo da educação. É importante destacar que, no contexto atual, essas políticas são analisadas tendo em vista o Estado Capitalista e suas reformas, sendo a escola entendida, nesse conjunto, como um espaço de reconstrução e reinvenção das políticas públicas de educação.

Dentro dessa nova ordem, Bianchetti (1996) ressalta que o discurso neoliberal tem por objetivo desvalorizar a ação política, atacando, dentre outros, a educação pública. Nesse modelo, a educação é vista como uma mercadoria que deve se reger pela lógica do mercado: “A função da escola se reduz a formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 1996, p. 94).

Em relação às políticas públicas de inclusão no Brasil, compreendemos que, embora fosse uma demanda da educação especial, essas passaram a fazer parte da agenda governamental somente na década de 1990, quando o país é pressionado por agências multilaterais⁴ a adotar políticas de educação inclusiva. Embora as condições tenham sido criadas pela Constituição (1988), o marco dessas ações é a assinatura do país na Declaração de Salamanca (1994)⁵, elaborada a partir da Conferência Mundial

⁴ Organismos ou agências multilaterais são instituições internacionais compostas por diversos países membros, porém, controladas pelos países mais ricos, em especial, os Estados Unidos da América. Buscam promover acordos globais para o comércio, cultura, educação, meio ambiente, assistência social, saúde, acordos de paz, dentre outros. Dentre os principais, podemos citar: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

⁵ Trata-se de uma resolução da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborada após a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994. A mesma

sobre Educação Especial⁶, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A diferença entre a proposta de política social no pós-Segunda Guerra Mundial, no Estado de Bem-estar Social, e as políticas sociais atuais está nas mudanças econômicas e no foco que as políticas atuais oferecem à diversidade, sendo exatamente dentro da lógica de diversidade que se encontra a ideia de inclusão para todas as pessoas no âmbito das políticas públicas sociais. Os desafios apresentados pelos formuladores de políticas sociais consistem em aumentar a quantidade, garantir a qualidade e diminuir as desigualdades para assegurar o Estado democrático de direito⁷. No entanto, as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento do Capitalismo são bem mais complexas, não tendo sido possível sua superação dentro desse sistema.

1.2 As Reformas Educacionais dos anos 1990

Com a queda do muro de Berlim, que marca a completa reestruturação do Capitalismo nos Estados Socialistas, tem início no mundo uma nova fase de expansão do Capitalismo. No sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social após a Segunda Guerra Mundial, retoma-se a doutrina do neoliberalismo, aceitando-se e baseando-se na tese de Hayek (1987) “de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade” (HAYEK, 1987 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Nesse contexto, surge a necessidade das reformas de Estado, visando a garantir a liberdade de mercado através da restrição estatal a setores imprescindíveis,

apresenta "regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências", prevendo que os Estados signatários assegurem a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional (DECLARAÇÃO..., 1994, p. 1).

⁶ A Conferência Mundial de Educação Especial ocorreu de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. A mesma teve a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais (DECLARAÇÃO..., 1994).

⁷ Este conceito refere-se à proteção dos direitos humanos pelo Estado, através da garantia dos direitos fundamentais.

ainda assim, num grau mínimo. Dentro dessa nova ordem do capital, encontramos as reformas educacionais iniciadas na década de 1990.

Nesse cenário, os organismos financeiros internacionais cumprem importante papel, através das pressões exercidas para a adoção das políticas neoliberais que visam ao ajuste fiscal e ao alinhamento econômico. Por outro lado, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as orientações giram em torno da promoção de políticas assistenciais e compensatórias (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

Do ponto de vista da educação, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) ressaltam que, nesse período, “ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”.

Para auxiliar nas políticas educacionais, os organismos multilaterais passaram a promover uma série de eventos, com farta produção documental e assessorias técnicas. O primeiro desses eventos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

Esse evento teve por objetivo propor medidas que garantam a vinculação entre desenvolvimento econômico e educação. A conferência foi patrocinada pela UNESCO, pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dessa conferência, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com esse documento:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (Declaração..., 1998, [online]).

A satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs) foi o principal eixo dessa Conferência. Para Michels (2002, p. 78), “se, por um lado, as NEBAs fixam as aprendizagens mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, por outro, podem se transformar no máximo de conhecimento a ser trabalhado pelas escolas”.

Após a Conferência de Jomtien, a “UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99). Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors, produz o Relatório Delors, sob o título Educação: um tesouro a descobrir. O relatório apresenta um diagnóstico da situação mundial sobre o prisma da globalização, apresentando propostas de cooperação entre os países como forma de enfrentar a exclusão social. De acordo com esse relatório:

A educação básica deve ser garantida, por toda parte, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, assim como às crianças que abandonam prematuramente a escola (cujo número é superior a 100 milhões); esse amplo empreendimento é uma prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria a serem executadas no âmbito da cooperação internacional (DELORS, 2010, p. 16).

Por sua vez, o BM também elaborou um documento a partir dessa conferência, intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, sendo que o mesmo traça diretrizes políticas para a educação nas décadas subsequentes a 1990. Nesse documento, reiteram-se os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino e o atendimento escolar, bem como se recomendam as reformas na educação, o estreitamento dos laços entre o público e o privado, a descentralização da administração das políticas sociais e a educação como forma de combate à pobreza⁸ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Percebemos uma nova orientação para as políticas educacionais, que se voltam cada vez mais à necessidade de ofertar educação para todos. Surgem diversas oportunidades para que ninguém fique de fora, através de novas formas de ingresso,

⁸ Desde as primeiras repúblicas, são apresentadas teorias tendo em vista a educação como um organismo independente da estrutura social, apresentando-a como mecanismo de equalização social. Essas teorias são vistas por Saviani (1995) como “teorias não críticas” da educação.

flexibilizações curriculares, educação à distância, matrícula de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, diminuição da idade para o ingresso, dentre outras opções para os/as alunos(as). Enquanto na prática a lógica gira em torno de adequar o sistema de ensino à nova fase do capital, o discurso gira em torno dos excluídos, ou seja, “no combate à ‘exclusão’, instala-se uma lógica de ‘inclusão’ de todos” (SARDAGNA, 2006, p. 5). Acerca dessas políticas, Sardagna (2006, p. 1) destaca que:

Diante desse cenário, tais discursos foram proliferando-se, constituindo práticas e significados que são tomados como premissa inquestionável, uma vez que o sentido dado a essas práticas supõe a luta pela humanidade em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis.

Nesse entendimento, recai mais uma vez sobre a educação a responsabilidade de diminuir as desigualdades sociais. De acordo com Sardagna (2006, p. 6), “passa-se a entender que é através da educação que os problemas sociais serão resolvidos, e a questão maior está na população que, por falta de educação, não encontra alternativas para resolver tais problemas”. Conforme explícito na Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (DECLARAÇÃO..., 1998, [online]).

Nessa direção, aconteceu, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO. Dessa Conferência, resultou a Declaração de Salamanca, que reconhece a discriminação nos sistemas de ensino das sociedades capitalistas, bem como a necessidade de promover uma reforma nesses sistemas, visando a garantir o atendimento de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, preferencialmente,

em escolas regulares. Tais escolas devem ser guiadas por conceitos inclusivos, valorizando o convívio com a diversidade, como verificados na Declaração:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (DECLARAÇÃO..., 1994, [online]).

Após essa conferência, as políticas para a educação especial entraram completamente nas reformas educacionais. Para Michels (2002, p. 84), a necessidade dessas políticas consiste em servir como “instrumento atenuante de conflitos gerados pelo próprio sistema capitalista, como a exclusão dos alunos com necessidades especiais de espaços considerados públicos, a exemplo das escolas regulares”. Embora a inserção desses temas tivesse como objetivo justificar as reformas por uma via neoliberal, a adoção do tema “inclusão” nos debates internacionais foi de extrema importância, uma vez que permitiu ampliar a reflexão acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.

1.3 Segregação, Integração e Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

As políticas públicas de inclusão passaram a ser adotadas na década de 1990 através das reformas neoliberais. No entanto, a luta pela educação das pessoas com necessidades educacionais especiais teve início com as políticas de segregação e integração. Para Sasaki (2006), as políticas para a educação especial podem ser divididas em três momentos: a política de segregação; a política de integração; e a política de inclusão.

A política de segregação entendia as pessoas com necessidades educacionais especiais a partir da perspectiva da anormalidade. Inicialmente, essas pessoas foram consideradas ineducáveis e sua exclusão do convívio social foi completa. Com o

advento das descobertas científicas na Idade Moderna, iniciou-se o processo de educação dessas pessoas, no entanto, sempre segregadas dos demais estudantes (ARANHA, 2001).

A política de integração surgiu junto ao movimento de integração em oposição à política de segregação. Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados na década de 1960, defendiam a ideia de educação como direito inalienável de todas as crianças, independente de suas diferenças. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para o movimento de integração que se tornou ideologicamente dominante a partir da década de 1970 (MENDES, 2006). No Brasil, tal movimento coincidiu com a expansão e estruturação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)⁹ (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010). No âmbito das políticas educacionais, a integração não representou somente o atendimento em classes e instituições separadas, mas também marcou o início do atendimento desses alunos nas classes comuns do ensino regular (MENDES, 2006).

A partir da década de 1990, houve uma mudança na orientação das políticas públicas em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais em todo o mundo. De acordo com Mendes (2006), os primeiros a utilizar o termo “inclusão” foram os norte-americanos. O termo “inclusão” apareceu na literatura norte-americana por volta de 1990, “como substituto do termo ‘integração’ e associada à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns” (MENDES, 2006, p. 391). Logo nesse primeiro momento, o movimento pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais se dividiu em duas principais correntes: a proposta de educação inclusiva e a de educação total. Fuchs e Fuchs (1998) *apud* Mendes (2006, p. 394) listam as principais diferenças entre essas duas correntes:

a) Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;

b) Os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os

⁹ A primeira APAE foi criada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Ao longo da década de 1960, são criadas nas capitais e, na década de 1970, ocorre sua interiorização pelo país.

serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;

c) Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

No mesmo período, a ideia de uma política de sociedade inclusiva começou a ser difundida mundialmente pelos organismos multilaterais. A lógica da integração, que previa a adaptação das pessoas com deficiência para que estas pudessem conviver em sociedade, foi substituída pela da inclusão, que ressalta a importância de a sociedade se adaptar para incluir todos os seus membros (SASSAKI, 2006). Essa lógica, envolta por um novo discurso, embasou as mudanças nas políticas educacionais brasileiras para a educação especial que, embora não tenha retirado a mesma das políticas assistencialistas, aumentou consideravelmente o número de matrículas desse público na rede regular de ensino (MENDES, 2010).

De acordo com Mendes (2006), não é nova a ideia de crianças com necessidades educacionais especiais frequentarem escolas e classes comuns, pois desde a integração essa possibilidade já era prevista. No entanto, a diferença consiste na integração centrar os problemas nos estudantes com dificuldades, enquanto a inclusão preocupa-se em modificar o ambiente para melhor atender essas crianças.

Faz-se importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino não se dá apenas pela garantia da matrícula, mas, em especial, pelas modificações realizadas na comunidade acadêmica para receber essas pessoas. Essas modificações vão desde a oferta de acessibilidade arquitetônica, disponibilização de tecnologia assistiva, capacitação dos servidores (docentes e técnicos administrativos em educação), até a organização de rodas de conversa e palestras a fim de preparar toda a comunidade acadêmica para receber esses alunos(as). O objetivo da inclusão é promover a interação entre os alunos(as) com necessidades educacionais especiais e toda a comunidade acadêmica, oferecendo, para esses estudantes, um ensino de qualidade. Dessa forma, entendemos que a política de inclusão para a educação prevê uma mudança profunda em todo o sistema de ensino.

Entendemos também que as políticas de segregação, integração e inclusão coexistem. Ainda hoje, podemos encontrar pessoas com deficiência que não frequentam a escola, ou que frequentam escolas ou classes especiais, ou, ainda, que frequentam turmas comuns no ensino regular. Contudo, o fato de se inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede regular de ensino não garante a efetivação da inclusão. Para que essa se concretize, são necessárias agudas transformações no ensino regular. Percebemos que são grandes os desafios, pois a existência de legislações que garantam a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e a oferta da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, é apenas o começo.

1.4 Os Desafios Impostos à Educação Inclusiva no Brasil

Após a Ditadura Civil Militar, no bojo do processo de abertura política no Brasil, os desafios para a educação eram enormes. A política educacional brasileira enfrentava a contradição entre o discurso esperançoso da universalização e acesso garantidos pela Constituição (de 1988) e o projeto neoliberal de reformas do Estado, prometendo a modernização do mesmo. Em relação aos direitos sociais garantidos nessa constituição para as pessoas com deficiência, ficou assegurado o direito à saúde, à educação, à seguridade social, à acessibilidade e à proteção. No que se refere à educação, o art. 208, inciso III, garantiu o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino¹⁰.

Durante esse período, ocorreu a primeira eleição presidencial, através do voto popular, após 21 anos de Ditadura Militar no país. Em 1989, a disputa girou em torno de Fernando Collor de Mello, representante das oligarquias nordestinas, e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), de origem operária, vencendo o primeiro candidato. O

¹⁰ Em interpretação recente do Ministério Público Federal (MPF), o atendimento educacional especializado não pode em hipótese alguma substituir a educação, sendo esta oferecida, de acordo com a Constituição (1988), somente na instituição escola. Sendo assim, o atendimento educacional especializado constitui-se de um complemento, podendo ou não ser oferecido na rede regular de ensino, no entanto, a educação deve obrigatoriamente ser oferecida na rede regular de ensino para todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não alguma necessidade educacional especial (BRASIL, 2004b).

governo Collor, de 1990 a 1992, foi marcado pela completa submissão às propostas de reforma do Estado impostas pelo imperialismo, como forma de ajuste ao modelo neoliberal¹¹. Alvo de denúncias, esse governo durou pouco mais de um ano, assumindo o vice Itamar Franco, após o processo de impeachment. Durante esse governo, foi criada a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que consiste em uma das legislações mais importantes do país, embora ainda hoje exista um abismo entre seu texto e a realidade.

Sobre o direito de crianças e adolescentes com deficiência à educação, o estatuto reafirma o previsto na constituição, garantindo o ensino obrigatório e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Em relação à educação especial, essa se manteve sob a perspectiva das políticas de integração. Em consonância com essa linha de pensamento, Padilha (2014, p. 94) destaca que:

O governo Collor, ao adotar uma agenda neoliberal e, portanto, desestatizante, optou pela manutenção da transferência de responsabilidades estatais para a iniciativa privada no campo da Educação Especial. Por conseguinte, os antigos institutos públicos e as associações e fundações privadas mantiveram-se como os protagonistas da prestação de serviços educacionais às pessoas com deficiência, substituindo ou complementando a função escolar. Assim sendo, houve nova frustração entre os defensores da inclusão, pois o governo se empenhava em assegurar apenas a integração, descumprindo o recém promulgado texto constitucional.

No governo Itamar Franco (1992-1995), ainda que em ritmo mais lento, avançou-se o neoliberalismo e suas privatizações. Para a educação especial, esse governo deu maior ênfase à elaboração da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1993, e a Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Em relação à Política Nacional de Educação Especial, de 1994, Padilha (2014, p. 111-112) argumenta que:

Como se pode apreender de seu conteúdo, a Política Nacional de Educação Especial apenas referendou o que havia sido feito pelos governos nas décadas anteriores. Seus objetivos e diretrizes não iam além de um protocolo de intenções que seria completamente ignorado pelas gestões posteriores, dado o fato de não serem associados, por

11 Embora as políticas neoliberais viessem sendo aplicadas no país desde a década de 1970, essas se intensificaram após o governo Collor (PADILHA, 2014).

exemplo, a metas e mecanismos de financiamento. Seus fundamentos axiológicos também não eram nada transformadores: falava-se em respeito às diferenças individuais, legitimação da participação, atribuição de entendimento das pessoas com deficiência como “seres integrais”, mas se mantinha a integração, em suas diferentes formas — temporal, instrucional e social — como princípio. Nada existia de inclusivo em seus propósitos, pois permanecia a diferenciação entre os sujeitos ditos “normais” e os deficientes, ao negar a escola comum como um espaço necessário para a formação destes indivíduos.

Enquanto isso, segundo Mendes (2010), no sistema educacional público, o principal problema enfrentado até meados da década de 1990 era a repetência no ensino de primeiro grau¹². Cerca de metade das crianças que ingressavam no ensino fundamental desistiam já na primeira série, sendo que apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. No que se refere à educação especial e aos desafios impostos à mesma, podemos citar o fracasso escolar, a segregação escolar, as dificuldades de acesso e as práticas educativas excludentes.

O fracasso escolar evidenciado pela expansão do ensino tem relação direta com a educação especial, uma vez que o baixo rendimento escolar era considerado critério fundamental para o diagnóstico de deficiência intelectual. Outra consideração pertinente diz respeito ao fato de a maior parte da população brasileira viver na pobreza, aumentando ainda mais as dificuldades para os educandos. O problema da segregação escolar surgiu durante o processo de desenvolvimento da educação especial no país devido ao abandono do Estado, o que levou à criação de classes e instituições especiais. O mesmo abandono garantiu as dificuldades de acesso, que são resultado de uma cultura de segregação que perdurou durante séculos, levando um grande número de pessoas com deficiência a não frequentar nenhum tipo de escola. Já no que diz respeito às práticas educativas excludentes, os currículos especiais pressupunham que os problemas estivessem centrados no indivíduo, fazendo uso de didáticas que promovessem a infantilização do aluno(a) com deficiência (MENDES, 2010).

O Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e desse compromisso resultou o Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993 (KASSAR, 2011). Além disso, em 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, ambas patrocinadas por organismos multilaterais. Desta

¹² Atualmente, ensino fundamental, de acordo com a LDB (1996).

última conferência, resultou a Declaração de Salamanca, sendo o Brasil um dos países signatários. Esse documento reafirma a necessidade de reformas no sistema de ensino para receber pessoas com necessidades educacionais especiais. Outra característica desse documento é a inserção do termo “inclusão” nos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional e do discurso mundial de sociedade inclusiva, inserido após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, “o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva” (MENDES, 2010, p. 105). Essas políticas vão sendo cada vez mais garantidas por legislações específicas, embasadas nas diretrizes constitucionais e contribuindo, assim, para a mudança nos rumos da política nacional de educação especial, inserindo-a nas reformas do sistema de educação e no debate da inclusão escolar.

No mesmo período, tem início, no Brasil, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002. Esse governo caracterizou-se pela continuidade das políticas neoliberais promovidas através de privatizações das empresas estatais, diminuição da intervenção estatal na economia, flexibilização das leis trabalhistas e diminuição dos gastos sociais, com reformas em todas as instâncias do Estado. Sobre o quadro político e econômico do país nesse período, Kassar (2011) argumenta que:

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (KASSAR, 2011, p. 69-70).

Em relação à educação especial, no primeiro mandato desse governo, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 de 1996, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996. A LDB de 1996 reafirma o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, conforme previsto na Constituição (1988),

e reconhece também a educação especial como modalidade de ensino, definindo o público da educação especial. Esse público não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas também pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No entanto, apesar das mudanças nas leis sobre educação especial, as alternativas de acesso à educação oferecidas para esse público durante a década de 1990 eram: “a escola especial filantrópica que não assegurava a educação, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização” (MENDES, 2010, p. 103). Mesmo após a promulgação da Constituição (1988) e da LDB de 1996, que garantiam a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, a maior parte das matrículas para esse público esteve nas escolas e classes especiais (BRASIL, 2014b).

O termo “inclusão” apareceu mais especificamente em 2001, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No mesmo ano, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei n. 10.172 de 2001. Esse Plano dedica um capítulo à educação especial, tendo como princípio fundamental garantir a universalização do ensino fundamental também nessa modalidade de ensino. Percebe-se, nesses documentos, a influência da Conferência Mundial de Educação para Todos e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Após oito anos de governo FHC, tem início, no Brasil, o governo Lula, de 2003 a 2011. Embora o programa deste governo não tenha sido o mesmo das eleições de 1989, mantiveram-se questões ligadas à origem popular. Durante seu governo, Lula tentou conciliar as classes sociais do país, pois ao mesmo tempo em que servia ao grande capital, oferecia aos trabalhadores políticas assistenciais (VERA, 2018). Em relação à educação especial, de acordo com Padilha (2014), inicia-se um programa reformista. Em 2003, o governo federal passa a optar pela matrícula do público da educação especial nas classes comuns do ensino regular (KASSAR, 2011). Já no segundo mandato do governo Lula, tem início o processo de substituição da Política Nacional de Educação Especial, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (PADILHA, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada em 2008 e entregue ao Ministério da Educação (MEC) pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. De acordo com o documento, essa política tem por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, [online]).

Para assegurar essa política, foram desenvolvidos programas como: Salas de Recursos Multifuncionais; “Olhar Brasil”; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência das Pessoas com Deficiência subvencionadas pelo Benefício de Prestação Continuada; e Programa Incluir – este último com o objetivo de criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino (PADILHA, 2014). Nesse período, o número de matrículas desse público começou a aumentar progressivamente nas classes comuns do ensino regular.

Após o governo Lula, foi eleita a candidata do mesmo partido, Dilma Rousseff, que governou de 2012 a 2016. Esse governo configurou-se pela continuidade dos programas e projetos iniciados no governo Lula. Em relação à educação especial, durante esse governo, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece metas a serem alcançadas pela educação no país pelos próximos 10 anos, a contar de sua publicação. A meta número 04 prevê a universalização, o acesso e o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência ou que necessitem de necessidades específicas, preferencialmente, na rede regular de ensino:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao

atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, [online]).

Outra legislação importante desse período acerca do direito à educação para as pessoas com deficiência foi a Lei n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa Lei garante, em seu art. 27, o acesso a um sistema de educação inclusivo e específica, em seu art. 28, incisos II, VI, VII e XII, a importância de se aprimorar os sistemas educacionais em relação à acessibilidade e ao uso de tecnologia assistiva, visando a garantir a autonomia e a participação dos alunos com deficiência. No art. 27 da referida lei, encontramos a seguinte redação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, art. 27, 2015, [online]).

Durante esse governo, o número de matrículas para o público da educação especial, nas classes comuns da rede regular, ultrapassou as instituições e classes especiais, concretizando, em parte, o proposto pelas reformas educacionais da década de 1990. Em relação ao contexto atual, Braz (2017) argumenta que, embora esse governo tenha sido predominantemente voltado aos interesses da grande burguesia, diante da nova fase de acumulação do capital, passou a não mais interessar à classe dominante. Dessa forma, em 2016, após poucos meses do segundo mandato, assume, depois de um golpe de Estado¹³, o vice e atual presidente Michel Temer. Já no primeiro ano, foi possível perceber o grande empenho do governo Temer no aprofundamento das políticas neoliberais, sendo caracterizado por Braz (2017) como conservador e reacionário.

¹³ De acordo com Löwy (2016), o impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi justificado por alegações de irregularidades contábilísticas, “pedaladas fiscais”, feitas para cobrir déficits nas contas públicas, o que consiste em uma prática comum em todos os governos anteriores. Vale ressaltar que não foram encontradas provas de corrupção contra a presidenta, e a mesma foi julgada por uma parcela significativa de parlamentares envolvidos em casos de corrupção. Sendo assim, os motivos alegados podem ser considerados pretextos para promover um Golpe de Estado, que o autor considera como pseudolegal.

Sobre a política de educação inclusiva, tendo em vista os primeiros anos do atual governo de Michel Temer, foi sancionada, em 28 de dezembro de 2016, a Lei n. 13.409, que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Essa lei garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. No mesmo período, foi aprovada a Emenda constitucional (EC) 95, de 2016, que prevê o congelamento de investimentos por vinte anos, inclusive, para a Saúde e a Educação, confirmando, assim, a política de cortes sociais. Dessa forma, constatamos que, por um lado, mantém-se o arcabouço legal sobre a inclusão, por outro, inviabiliza-se o desenvolvimento da mesma devido à falta de recursos.

Atualmente, o Brasil enfrenta a dependência econômica resultante do desenvolvimento do capitalismo dependente no país. Observa-se a continuidade das políticas neoliberais pelos governos atuais. Na área social, expondo a face mais perversa do neoliberalismo, foram registradas, em 2017, mais de 13 milhões de pessoas desempregadas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴. Esse resultado corresponde a uma população maior do que a população inteira de países como Portugal, Grécia, Bolívia, dentre outros. Enquanto isso, o país segue como um dos mais desiguais do mundo¹⁵.

No que se refere à educação especial, vivencia-se um quadro de superação do número de matrículas em escolas comuns do ensino regular em relação às classes e escolas especiais. No entanto, a inclusão dessas pessoas esbarra com o número ainda grande desse público fora de qualquer escola¹⁶, além dos problemas enfrentados pelo sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, o desafio consiste, como bem coloca Mendes (2010, p. 106-107), em “construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas”. Acreditamos que mudanças tão profundas na educação brasileira somente serão possíveis através de uma profunda mudança social no país.

¹⁴ <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/desemprego-volta-a-cair-em-agosto-diz-ibge>.

¹⁵ <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>.

¹⁶ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/falhas-da-educacao-inclusiva-ainda-deixam-140-mil-jovens-fora-das-escolas>.

2 CAPÍTULO II: SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O presente capítulo tem como objetivo ressaltar a importância dos avanços científicos do século XX para o desenvolvimento da acessibilidade e da tecnologia assistiva. Apresenta-se também a importância dos espaços e serviços acessíveis nas Bibliotecas Universitárias, bem como a relação da atuação do profissional bibliotecário para a inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

2.1 Acessibilidade e Desenho Universal

A acessibilidade está ligada ao desenho universal, decorrente do princípio utilizado na arquitetura para desenhar ambientes acessíveis a todos(as), independentemente das suas necessidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Atualmente, esse conceito passou a abranger não somente os espaços físicos, mas programas, produtos e serviços que permitam o acesso de todas as pessoas. Existem diversas definições para acessibilidade. De acordo com o Decreto n. 5.296/2004, acessibilidade é a:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a, [*online*]).

O conceito de desenho universal não é recente, já que o mesmo vem sendo discutido desde 1961. Nesse ano, foi realizada, na Suécia, uma conferência promovida pelos Estados Unidos, Japão e nações europeias com o objetivo de reduzir as barreiras arquitetônicas enfrentadas por pessoas com deficiência física (CAMBIAGHI, 2012). Essa discussão não se deu de forma voluntária, mas foi exercida através de pressão por

parte dos movimentos sociais dos anos 1960, que buscavam os direitos das pessoas com deficiência (MAZZONI *et al*, 2001).

De acordo com Mazzoni *et al* (2001), a acessibilidade é um processo dinâmico, e essa ideia se desenvolveu junto com o desenvolvimento da própria sociedade. As descobertas científicas e tecnológicas do século XX, associadas aos movimentos pelos direitos humanos da década de 1960, foram fundamentais para o desenvolvimento da acessibilidade.

Visando a promover a acessibilidade de todas as pessoas, o desenho universal propõe projetar ambientes que levem em consideração as diversidades existentes na sociedade, não necessitando, assim, de adaptações. Nessa linha de pensamento, Melo (2006) ressalta que:

[...] pessoas com habilidades, necessidades e interesses variados, sejam ou não em decorrência de envelhecimento ou de deficiências, poderão ser beneficiadas por propostas de ambientes, produtos e serviços acessíveis, que não as discriminem (MELO, 2006, p. 17).

Convergingo com as ideias de Melo (2006), Cambiaghi (2012) ressalta que, ao longo da vida, os seres humanos sofrem mudanças em suas características e maneiras de se relacionar com o mundo. Muitas das limitações encontradas nos ambientes são impostas pelos adultos, no entanto, em uma sociedade, temos crianças, idosos, pessoas que nascem ou adquirem alguma deficiência, além de pessoas altas, baixas, grávidas ou obesas. E ainda completa:

[...] quando adultos, podemos experimentar inúmeras situações que, temporariamente, nos impedem de nos relacionarmos de modo satisfatório com o ambiente, tais como gravidez, fraturas, torcicolos, entre outras. Ao atingir certa idade, nossa força e nossa resistência decrescem, os sentidos ficam menos aguçados, a memória decai, e isso se reflete em nossa capacidade de interação com o mundo ao nosso redor. Além desses fatores, também não se pode descartar a possibilidade de alguma deficiência física, psíquica, sensorial ou cognitiva adquirida vir a alterar nosso modo de estar e agir no espaço em que vivemos (CAMBIAGHI, 2012, p. 37).

De modo geral, os ambientes são projetados para os seres humanos, considerando apenas um público que se enquadra na média, vistos como normais. Esse

público é determinado pela curva de Gauss¹⁷. Em contrapartida, o design inclusivo tem, como ponto de partida para a elaboração dos seus projetos, os dados antropométricos¹⁸. Em relação ao design inclusivo, Cambiaghi (2012, p. 39) comenta que:

Ter a compreensão das medidas das várias partes do corpo humano possibilita o cálculo da área necessária para o alcance e a possibilidade de manipulação, uso ou acionamento e entendimento de um objeto, levando em consideração a ergonomia cognitiva desse objeto. Quanto mais os projetos forem pensados para atender, conjuntamente, às necessidades funcionais do maior número possível de pessoas, mais a arquitetura e o design inclusivos serão praticados.

Entendemos que, para permitir a circulação de pessoas com necessidades educacionais especiais, os ambientes podem ser, de acordo com suas características, inacessíveis, adaptados ou acessíveis. Os ambientes inacessíveis são aqueles onde as barreiras impostas pelo ambiente impossibilitam a utilização do mesmo por essas pessoas. Os ambientes adaptados são aqueles que não foram construídos tendo por princípio o desenho universal, no entanto, foram adaptados para receber esse público. Já os ambientes acessíveis embasam-se no desenho universal, tendo sido projetados para proporcionar o acesso de todos(as).

De acordo com Cambiaghi (2012), existe grande diferença entre as expressões *eliminação de barreiras arquitetônicas* e *acessibilidade ao meio físico*. A primeira refere-se a destinar espaço reservado às pessoas que não conseguem ou possuem dificuldades na utilização do ambiente. Já a segunda refere-se a um espaço acessível que foi projetado para permitir o ingresso e circulação por todo o ambiente e não somente em parte dele. Isso se deve ao fato de o espaço ter sido projetado pensando-se nas diversidades existentes entre os seres humanos.

Percebemos que a ideia de desenho para todos(as), hoje considerada como acessibilidade, tem por objetivo permitir o uso do ambiente por todas as pessoas, não necessitando, assim, de ambientes segregados, diminuindo, dessa forma, a discriminação (MAZZONI *et al*, 2001).

¹⁷ Método estatístico no qual a maioria das dimensões lineares do corpo humano é distribuída num gráfico. Pessoas que fogem dos padrões dominantes acabam ficando fora do centro de distribuição da curva, ou seja, fora da média.

¹⁸ É um ramo da antropologia que estuda as medidas e dimensões do corpo humano, levando em consideração as diversidades existentes entre as pessoas.

Para evitar problemas futuros com o ambiente, faz-se necessário que, desde o início do projeto, sejam levadas em consideração as dificuldades de utilização do mesmo (CAMBIAGHI, 2012). As barreiras impostas pelo projeto poderão levar à exclusão social de diversas pessoas. De acordo com Sasaki (2006), as barreiras impostas às pessoas com deficiência vão além das barreiras físicas, sendo múltiplas as dimensões da acessibilidade. Sendo assim, o autor enumera seis tipos:

- acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas [...];
- acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal [...];
- acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho [...];
- acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.);
- acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas (leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.);
- acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações [...] (SASSAKI, 2006, p. 68-69).

Com o desenvolvimento da informática, surge também a necessidade de acessibilidade no ambiente virtual. Visando a possibilitar a acessibilidade digital, estão sendo desenvolvidos *softwares* e *hardwares* que facilitem o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais nos ambientes virtuais (SILVA, 2012). A esse respeito, Mazzoni *et al* (2001) comentam que:

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

Percebemos que a ideia de acessibilidade que surgiu através do desenho universal na arquitetura evoluiu com o passar dos anos. Atualmente, não só os espaços

físicos devem ser acessíveis, mas todo o ambiente, envolvendo assim os instrumentos, as legislações e as pessoas que prestam atendimento.

2.2 Acessibilidade em Bibliotecas Universitárias

O processo de inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular do país tem provocado uma necessidade de mudança nessas instituições para receber esses alunos(as). Tais mudanças vão além das salas de aula, expandindo-se por toda a instituição de ensino. Nesse sentido, entendemos as bibliotecas como parte do processo de desenvolvimento acadêmico do estudante, facilitando e promovendo o acesso à informação e ao conhecimento.

Os ambientes educacionais, em especial os universitários, estão associados à produção e disseminação do conhecimento. Este processo é inerente ao meio acadêmico, influenciando na qualidade da própria educação. Dessa forma, as pessoas são agentes da informação, são elas quem a produzem e acessam. Para que todas as pessoas estejam incluídas nesse processo, a informação precisa ser acessível, sendo a biblioteca parte fundamental desse processo (MAZZONI *et al*, 2001). Nessa linha de pensamento, Fialho e Silva (2012) argumentam que:

A acessibilidade possibilita a inclusão social e para que a informação seja acessível é necessário romper barreiras. Sendo a biblioteca universitária a responsável por proporcionar a acessibilidade, ela precisa se adequar, tanto em relação ao espaço físico quanto à capacitação dos funcionários na prestação de serviços (FIALHO; SILVA, 2012, p. 157).

Para garantir que todas as pessoas possam ir ao encontro da informação, a biblioteca precisa ser acessível, garantir condições de acesso físico e oferecer serviços diferenciados, fazendo uso de tecnologias que possibilitem às pessoas com necessidades educacionais especiais acessar a informação, independentemente de sua necessidade especial. Sendo assim, é necessário que a biblioteca:

[...] acolha um maior número de pessoas em suas atividades, que tenha instalações adequadas para atender cada um, conforme suas diferenças físicas, antropométricas e sensoriais; somando-se a isso a

acessibilidade digital e tecnológica de forma organizada. Além disso, os funcionários devem ser solícitos no momento do atendimento, permitindo a acessibilidade. A parte arquitetônica e os produtos são fundamentais para um planejamento de biblioteca que seja acessível (FIALHO; SILVA, 2012, p. 155).

Dentro da acessibilidade arquitetônica, é imprescindível a sinalização da biblioteca de forma compreensível para qualquer pessoa. Assim sendo, recomenda-se uma maquete visual impressa e/ou tátil para permitir a localização das diferentes áreas da biblioteca. A maquete deve estar localizada e posicionada de forma adequada, permitindo o alcance e aproximação de todos(as). Da mesma forma, os computadores de pesquisa devem estar posicionados em local de fácil acesso. Em relação à acessibilidade das bibliotecas digitais, Ferrés (2006, p. 35) argumenta que:

No design de sistemas de bibliotecas digitais na web, a acessibilidade pode ser considerada em diferentes níveis: na estrutura que dá acesso às diferentes áreas do portal; no catálogo com informações sobre o acervo físico; no próprio acervo online, etc. Ao se falar em acesso indiscriminado à informação, torna-se essencial que todos estes serviços estejam acessíveis ao seu público-alvo, que pode incluir pessoas com as mais diferentes características.

Para Pupo (2006b), é importante ressaltar os avanços em Ciência e Tecnologia e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. De acordo com a autora, esses acontecimentos “contribuíram significativamente, ampliando as possibilidades de acesso de pessoas com deficiência à web e, conseqüentemente, ao conhecimento” (PUPO, 2006b, p. 41).

Para garantir a satisfação do público da educação especial e para que se torne mais independente no momento em que procura os serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias, é necessário, primeiramente, um bom atendimento oferecido pelos funcionários da biblioteca e a disposição de equipamentos apropriados para permitir o acesso à informação. Dessa forma, serão eliminadas as barreiras que impedem a acessibilidade e os usuários não se sentirão discriminados. De acordo com Gonçalves:

[...] neste contexto, considera-se importante o conhecimento dos recursos por parte do bibliotecário e do nível de conhecimento do usuário sobre esses recursos e sua adequação para seu tipo de deficiência (GONÇALVES, 2012, p. 5).

Nas bibliotecas, a acessibilidade depende de um planejamento acessível que envolva as seguintes dimensões: urbana, que se refere ao acesso à instituição e dentro da mesma; arquitetônica, que se refere à acessibilidade física no ambiente biblioteca; e de produtos, referente aos produtos específicos, destinados às pessoas com necessidades educacionais especiais, envolvendo, nessa dimensão, a TA. Sendo assim, a acessibilidade física deve ser associada à “acessibilidade digital, tecnologias assistivas e uma correta organização e sensibilização dos funcionários” (FERRÉS, 2006, p. 21).

De acordo com Ferrés (2006), a acessibilidade, assim como a inclusão, depende não somente do ambiente da biblioteca, mas envolve todo o seu entorno, ou seja, toda a instituição. O transporte público também deve ser acessível, e o estacionamento deve oferecer vagas reservadas suficientes e sinalizadas, localizadas o mais perto possível da entrada ou da rota acessível. A esse respeito, a autora descreve que:

Quanto à urbanização, deverão existir rotas adaptadas em toda a área circundante à biblioteca, desde as paradas de transporte público, das vagas de estacionamento acessíveis e de outros pontos que forem considerados de interesse até a entrada principal da biblioteca. Se existe uma rota acessível de acesso à biblioteca, mas esta não está localizada junto à entrada principal, esta rota não deverá exceder 6 vezes a trajetória principal utilizada por todos. Assim, não devemos exigir de uma pessoa com pouca mobilidade, por exemplo, mais esforço físico do que o público em geral (FERRÉS, 2006, p. 23).

Na legislação brasileira, alguns documentos podem ser referenciados na promoção da acessibilidade, como a Constituição (1988), que, em seus artigos 244 e 227 §2, propõe a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivos atualmente existentes, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência.

Em relação à reprodução de obras para pessoas com deficiência visual, a Lei nº 9.610 de 1998, que trata sobre os direitos autorais, garante, em seu Capítulo IV, das “Limitações aos Direitos Autorais”, no Art. 46, que essa prática “Não constitui ofensa aos direitos autorais”. Esclarecendo, no inciso I, que - A reprodução, alínea d: “de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que

a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários” (BRASIL, 1998, [online]).

Em 2000, foi sancionada a Lei n. 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No âmbito da educação inclusiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) promulgaram, em 2001, o Parecer n. 17/2001, que estabelece diretrizes para a educação especial na educação básica, e a Resolução CNE/CEB n. 2, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em relação à acessibilidade dentro do sistema escolar, o seu art. 12 prevê:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001a, [online]).

Em 2003, o Ministério da Educação promulgou a Portaria n. 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Os critérios contidos nessa portaria devem ser observados pelos gestores das instituições de ensino superior, assim como pelos avaliadores do MEC.

Com o objetivo de determinar as condições de acesso e utilização dentro das instituições de ensino do país, foi criado, em 2004, o Decreto n. 5.296, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. O mesmo prevê condições de acesso e utilização dentro das instituições de ensino do país, abordando todos os seus setores:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações

desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004a, [online]).

Outra legislação importante acerca do assunto é a Portaria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) n. 170, de 20 de dezembro de 2004, que tornam públicas as normas relativas aos direitos das pessoas com deficiência. Tratam-se de nove Normas Brasileiras (NBR) sobre acessibilidade, incluindo a NBR 9050, acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Tal norma consiste em um manual da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que contém o conjunto de normas técnicas para acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, mobiliário e equipamentos urbanos. É um instrumento de consulta obrigatória para arquitetos, engenheiros, prefeituras e secretarias de obras preocupados com a acessibilidade (Inclusão... 2007). Nesse manual, a acessibilidade é definida como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2).

Em relação à produção editorial, com o objetivo de oferecer o acesso à informação a todas as pessoas, a NBR 15599, de 2008, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, prevê que:

A produção editorial deve estar também disponível:

a) em exemplares gravados em formato digital que possa ser processado por sistemas de leitura e ampliação de tela, com as devidas proteções tecnológicas (codificação, cifragem ou outras);

b) em braille e em alfabeto Moon, utilizado pelos surdo-cegos (ABNT NBR 15599, 2008, p. 9).

E ainda especifica em relação às publicações impressas que:

Toda publicação literária deve estar disponível:

a) em exemplares gravados em meio magnético (disquetes, CD etc.);
ou

b) em formato digital que possa ser processado por sistemas de leitura e ampliação de tela, com as devidas proteções tecnológicas (codificação, cifragem ou outras).

Os impressos em papel (jornais, revistas, livros, folhetos etc.) devem ter versão:

- a) sonora em formato magnético; ou
- b) digital que possa ser processado por sistemas de leitura e ampliação de tela. (Ibid, p. 10).

A Lei n. 13.146, de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina o capítulo II ao acesso à informação e à comunicação, sendo o mesmo de extrema importância para as bibliotecas e unidades de informação. Considerando que a maioria das bibliotecas universitárias apresenta sites com a divulgação de seus serviços, incluindo o acesso online aos seus catálogos, o art. 63 desse capítulo faz-se de grande relevância:

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente (BRASIL, 2015, [online]).

Sobre o incentivo à leitura e à produção de livros no formato acessível, o parágrafo 1º do art. 68 endossa:

Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis (BRASIL, 2015, [online]).

De acordo com a terceira edição da ABNT NBR 9050 de 2015, as bibliotecas devem ser acessíveis ou adaptadas. A norma apresenta especificações sobre a acessibilidade no ambiente, disposição do mobiliário, salas para estudo e leitura e distância entre as estantes e acervo.

Percebemos a existência de um arcabouço legal a fim de garantir a acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais aos espaços públicos para a promoção de direitos fundamentais como a educação.

Sobre as iniciativas na democratização da informação para os deficientes visuais, destaca-se a Fundação Dorina Norwill para Cegos. Criada no Brasil em 1946, a instituição trabalha na produção e distribuição de livros e revistas acessíveis nos formatos braille, falado e Daisy¹⁹. A fundação também mantém a Dorinateca: Biblioteca Digital Dorina Norwill. Trata-se de uma biblioteca digital gratuita, acessível e com um acervo de livros e revistas em áudio.

As bibliotecas universitárias possuem um importante papel no processo de inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Para que esse ambiente seja acessível, faz-se necessário oferecer, além da acessibilidade arquitetônica, as outras dimensões da acessibilidade, a presença de tecnologias que auxiliem os usuários na busca pela informação e profissionais capacitados para o atendimento desse público.

2.3 Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão

Para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem sido necessário ligar as múltiplas dimensões da acessibilidade com a tecnologia assistiva. A TA refere-se a um conjunto de serviços, produtos e ferramentas desenvolvidos através da tecnologia para facilitar as atividades no cotidiano das pessoas com alguma limitação física, sensorial ou intelectual e garantir a essas o máximo possível de autonomia.

A TA tem suas origens na Segunda Guerra Mundial, tendo como objetivo reabilitar pessoas que foram vítimas durante a guerra. Dessa forma, a TA surge “como um esforço social e cultural para buscar transformações abrangendo recursos e

¹⁹ O livro digital Daisy (Digital Accessible Information System) pode ser lido em voz sintética, voz gravada ou em texto, além de possibilitar uma navegação acessível pelo livro. Esse formato de livro foi adotado pelo Ministério da Educação como um dos formatos de livros do Plano Nacional do Livro Didático, sendo reconhecido internacionalmente como o que há de mais moderno em acessibilidade de leitura.

relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais, com vistas ao diálogo e à integração em comunidades, instituições e sociedades” (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 5).

O Decreto n. 3.298 de 1999 determina a reabilitação como um direito, conceitua e lista quais são as ajudas técnicas previstas para concessão:

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL, 1999, [online]).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) foi estabelecido pela Portaria n. 142, de 16 de novembro de 2006, constituído pelo Decreto n. 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, tendo por objetivo propor providências na área de tecnologia assistiva no país (BRASIL, 2009b).

Ajudas técnicas era o termo anteriormente utilizado para designar a área do conhecimento que engloba recursos que auxiliam na autonomia de pessoas com deficiência. O CAT aprovou, na reunião V desse Comitê, em 2007, que o termo correto

a ser utilizado é *tecnologia assistiva*, e este deve ser aplicado no singular por referir-se a uma área de conhecimento (BRASIL, 2009b).

De acordo com a Ata VII do Comitê de Ajudas Técnicas, a tecnologia assistiva pode ser entendida como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

Para Melo, Costa e Soares (2006), as TA “são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência. Procuram aumentar capacidades funcionais e assim promover a autonomia e a independência de quem as utiliza” (Ibid, p. 62).

De acordo com o modelo de classificação Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology (HEART), da União Europeia, devem ser consideradas três grandes áreas de formação em Tecnologia Assistiva: componentes técnicos, componentes humanos e componentes socioeconômicos (BRASIL, 2009). Para esse modelo, a TA vai desde próteses, serviço de intérprete até legislações específicas. Sendo considerada essencial para a vida, pois “facilita o pleno desenvolvimento humano (pelas relações e o envolvimento social)” (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 8).

Segundo Bersch, o “objetivo maior da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (BERSCH, 2013, p. 2).

A política de educação inclusiva tem sido responsável pela introdução da TA no ambiente escolar. Visando a diminuir as barreiras para promover a inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, a TA favorece a autonomia desses estudantes. Trata-se de uma área abrangente, podendo ser um material, produto ou serviço. No contexto educacional, uma tecnologia pode ser considerada assistiva quando:

[...] ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que

limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2013, p. 12).

Sobre o uso da TA na educação, Conte, Ourique e Basegio (2017, p. 20) argumentam que:

É preciso considerar que a questão da TA na escola cria condições para o estabelecimento de novos padrões sociais de interação, possibilitando aos sujeitos com deficiências se desenvolverem e exercitarem sua condição humana no convívio com o outro, através de processos de sensibilização, inclusão, reconhecimento e cidadania.

Por ser essencial ao desenvolvimento humano, a TA deve ser considerada como um direito de todo cidadão que dela necessite. Como a mesma se trata de uma área abrangente, faz-se necessário “a oferta de uma rede de apoio com diferentes profissionais, criando-se uma cultura que incorpora a deficiência e a diferença como manifestações da condição humana, que merecem ser compreendidas na experiência do reconhecimento mútuo” (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 20).

De acordo com Bersch (2011), a TA se organiza em modalidades e essa forma de classificação varia de acordo com diferentes autores. A autora oferece uma classificação com modalidades importantes para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais:

Auxílios para a vida diária e vida prática – materiais pedagógicos e escolares especiais;
Comunicação aumentativa e alternativa;
Recursos de acessibilidade ao computador;
Adequação postural (mobiliário e posicionamento) e mobilidade;
Recursos para cegos ou pessoas com visão subnormal;
Recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos;
Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
Adaptações em veículos escolares para acessibilidade (BERSCH, 2011, p. 134).

Em relação à utilização de TA nas bibliotecas, com o objetivo de permitir maior autonomia para as pessoas com necessidades educacionais especiais, encontramos

as mais diversas tecnologias servindo na locomoção, no acesso à informação e na comunicação. Dentre essas, Melo, Costa e Soares (2006) citam: cadeiras de rodas; bengalas; órteses e próteses; lupas; aparelhos auditivos; teclados alternativos; ponteiras de cabeça; sistemas para entrada de voz (speech recognition); ampliadores de tela; leitores de tela com síntese de voz; linhas Braille; impressoras Braille; software especializados para produção de material em Braille; leitores de telas como o Virtual Vision, o Jaws, e o Dosvox; dentre outras.

Também em Oliveira (2013), encontramos alguns recursos que podem ser incorporados nas bibliotecas com o objetivo de garantir a autonomia de pessoas com necessidades educacionais especiais:

Equipamentos de auxílio à mobilidade: o Stair Track e o Evacu-Trac. Enquanto o Stair-Trac pode ser acoplado a uma cadeira de rodas para auxiliar a subir e descer escadas, o Evacu-Trac foi desenhado para auxiliar na mobilidade de pessoas com dificuldades de locomoção.

Ampliadores de telas: ampliam e modificam as cores da tela, visando melhorar a leitura de textos e a percepção de imagens, para pessoas com dificuldades de enxergar, exemplo: lentes de aumento.

Leitores de tela: lêem informações textuais por meio de sintetizadores de voz ou displays em Braille, para pessoas cegas ou com dificuldade de leitura, exemplos: Virtual Vision, Monitivox, Jaws.

Programas de reconhecimento de voz: possibilitam o acionamento de comandos dos programas via voz e podem ser usados por quem tem deficiência que dificulte, ou impeça o uso de teclado ou mouse, por exemplo.

Teclados alternativos: simulam o funcionamento de um teclado normal, logo ajudando as pessoas que tenham alguma dificuldade ou impossibilidade de utilizar o teclado.

Dispositivos apontadores alternativos: simulam o funcionamento do mouse e assim podem ser utilizados por quem não possa utilizar o mouse convencional, exemplos são aqueles que são acionados com os olhos (eye gaze systems) ou com os pés (FONSECA; PINTO, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 29-30).

Percebemos que essas ideias convergem com o previsto na ABNT NBR 15599 de 2008, que prevê o uso e disponibilidade de TA nas escolas, bibliotecas e espaços educativos:

Escolas, bibliotecas e demais espaços educativos devem prover equipamentos e programas de computador com interfaces específicas, como ampliadores de tela, sintetizadores de voz, impressoras e conversores braille, entre outras possibilidades (ABNT NBR 15599, 2008, p. 9).

Em relação às pesquisas sobre esse tema, Conte, Ourique e Basegio (2017, p. 17) afirmam existir uma carência das mesmas sobre as ações pedagógicas por meio da TA, “que vão desde as dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos tecnológicos adequados para atender às necessidades educacionais até a incapacidade dos sujeitos de usar a linguagem oral como meio para realizar a comunicação”.

Com o objetivo de enriquecer este trabalho, descrevemos duas pesquisas realizadas em instituições de ensino que abordam a acessibilidade e a tecnologia assistiva. A primeira foi realizada por Carvalho (2013), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). O estudo teve por objetivo identificar, sob o ponto de vista dos estudantes, gestores e servidores da biblioteca, as condições de acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva na biblioteca de um dos Campi. Como resultado, verificou-se que a acessibilidade e a tecnologia assistiva estiveram ausentes durante a trajetória acadêmica do estudante com deficiência na instituição, já que muitos espaços do Campus são inacessíveis, além de faltar tecnologia assistiva na biblioteca estudada.

A segunda pesquisa foi realizada por Ricardo (2017). Denominada “Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal”, teve por principal objetivo apontar boas práticas de acessibilidade, tendo como base a tecnologia assistiva e o desenho universal, na tentativa de oferecer um suporte para os docentes da educação superior. O estudo foi realizado nas universidades federais participantes do programa INCLUIR. A pesquisa mostrou que a política pública de inclusão tem demonstrado um equívoco sobre o processo de inclusão, devido à precariedade das condições de tecnologia assistiva e do desenho universal nessas instituições.

As duas pesquisas demonstraram resultados próximos aos que encontramos neste estudo. Esses resultados serão abordados com detalhes no próximo capítulo. Ao pesquisar o SIBI do CEFET-MG, deparamo-nos com situações de inacessibilidade provocadas, em grande parte, devido à precariedade da disposição de tecnologia

assistiva. Sendo assim, nós também percebemos a necessidade de melhor desenvolvimento das políticas públicas de inclusão na instituição.

2.4 O Profissional Bibliotecário e o Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Visto que a acessibilidade vai além do ambiente físico, para promover a inclusão, os profissionais que atuam na educação precisam estar preparados para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais. Para Pupo (2006a), “o comprometimento com acessibilidade e inclusão compete a todos os profissionais: bibliotecários, arquivistas, auxiliares, técnicos, serviços gerais, coordenadores, diretores, reitores” (PUPO, 2006a, p. 54).

A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) afirma, na Declaração da IFLA sobre as Bibliotecas e a Liberdade Intelectual, o direito de acesso ao conhecimento para todos os seres humanos. Esse documento também proíbe qualquer forma de discriminação nas bibliotecas e ainda afirma “que a defesa da liberdade intelectual é uma responsabilidade fundamental dos profissionais da documentação e informação” (IFLA, 1999, [online]).

De acordo com Fialho e Silva (2012), o bibliotecário é responsável por intermediar o acesso à informação, permitindo que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam usufruir desse acesso. Nessa perspectiva, esse profissional exerce um importante papel, pois depende também dele a inclusão ou exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sendo assim:

O bibliotecário como profissional da informação não deve negar o mundo informacional a nenhum tipo de usuário e sim disponibilizar esse universo oferecendo-lhe condições para que esse se sinta parte da instituição e venha a ela sem constrangimento (PINHEIRO, 2004, p. 6).

Para facilitar o atendimento a essas pessoas, de acordo com Pinheiro (2004), os servidores da biblioteca devem fazê-lo de forma atenta e paciente. Para Pupo

(2006b), os profissionais da informação, tendo por objetivo incluir todos os usuários das unidades de informação, devem sempre se perguntar:

- 1- Está em nossas mãos a decisão e o poder de disponibilizar nas bibliotecas a informação gerada. Sempre devemos nos perguntar: a quem disponibilizar? A alguns, ou a todos?
- 2- Como nós bibliotecários do século XXI, atuamos e atendemos, sob a ótica da inclusão e do respeito às diferenças?
- 3- O que posso e devo fazer? Como contribuir na construção de uma sociedade para todos? (PUPO, 2006b, p. 46).

Para Oliveira (2013), faz-se importante a busca diária por acessibilidade pela biblioteca e pelo bibliotecário. Esse profissional precisa manter uma postura sensível e receptiva para compreender as necessidades dos usuários da biblioteca, bem como aprender a lidar com as tecnologias assistivas que possam vir, com o tempo, a fazer parte desse espaço.

A formação desse profissional também deve estar voltada para capacitá-lo no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais. Pinheiro (2004) chama a atenção para a reformulação dos currículos no curso de Biblioteconomia, especialmente na disciplina “Estudo do Usuário”, que deverá abordar melhor questões dessa natureza. Nesse sentido, Fialho e Silva (2012, p. 157) ressaltam que:

A acessibilidade possibilita a inclusão social e para que a informação seja acessível é necessário romper barreiras. Sendo a biblioteca universitária a responsável por proporcionar a acessibilidade, ela precisa se adequar, tanto em relação ao espaço físico quanto à capacitação dos funcionários na prestação de serviços.

Para Fachin, Hillesheim e Mata (2004), durante a formação do profissional bibliotecário, faz-se necessária a realização de atividades práticas na educação especial. Como exemplo, as autoras citam o projeto de extensão iniciado em 2003 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a APAE de Florianópolis. O projeto tem por objetivo oferecer disciplinas optativas para os alunos(as) do curso de biblioteconomia que envolvam práticas na biblioteca dessa APAE. Em relação à importância da biblioteca e do bibliotecário, as autoras descrevem:

[...] através do projeto de extensão na APAE de Florianópolis, percebemos a importância da biblioteca e do bibliotecário na colaboração para o planejamento e desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas, executadas para a estimulação dos portadores de necessidades especiais (FACHIN; HILLESHEIM; MATA, 2004, p. 68).

Na busca por pesquisas relacionadas a esse tema, encontramos a dissertação de Costa (2015), intitulada “Inclusão e acessibilidade nas bibliotecas universitárias: a formação e atuação do bibliotecário”, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo teve por objetivo refletir sobre a educação formal e continuada do bibliotecário para a interação e atendimento aos usuários deficientes, visando à inclusão e acessibilidade destes nos ambientes das bibliotecas universitárias.

A pesquisa citada converge com a nossa pesquisa, visto que também constatamos a necessidade de capacitação e formação continuada do profissional bibliotecário para atender e se relacionar com pessoas que possuem necessidades educacionais especiais. Outro ponto relevante refere-se à lacuna encontrada na pesquisa citada sobre as falhas de comunicação desse tema entre a direção do sistema de bibliotecas e as bibliotecas do sistema. Em nossa pesquisa, encontramos falhas de comunicação entre o Sistema de Bibliotecas e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Percebemos a necessidade de formação contínua do profissional da informação para melhor atender esse público, indo desde disciplinas específicas na graduação, até treinamentos e capacitações durante a sua atuação. Entendemos, também, que o atendimento eficaz realizado por esse profissional tem influência na inclusão ou exclusão de alunos(as) com NEEs.

3 CAPÍTULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET-MG

Neste capítulo, apresenta-se uma análise de dados obtidos no universo da pesquisa, sua estrutura e sujeitos. Empregou-se uma abordagem qualitativa, levando em consideração a subjetividade do objeto estudado. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, já que o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, o caso, em seu contexto no mundo real. Sendo assim, o caso estudado foram os desdobramentos práticos das políticas de inclusão no SIBI do CEFET-MG.

A pesquisa foi realizada no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG. O SIBI é composto por 12 bibliotecas, sendo quatro em Belo Horizonte (Campus I, Campus II, Biblioteca de Pós Graduação Campus I e Biblioteca de Pós Graduação Campus II), e as outras oito nos Campi do interior (Araxá, Divinópolis, Contagem, Curvelo, Leopoldina, Nepomuceno, Varginha e Timóteo).

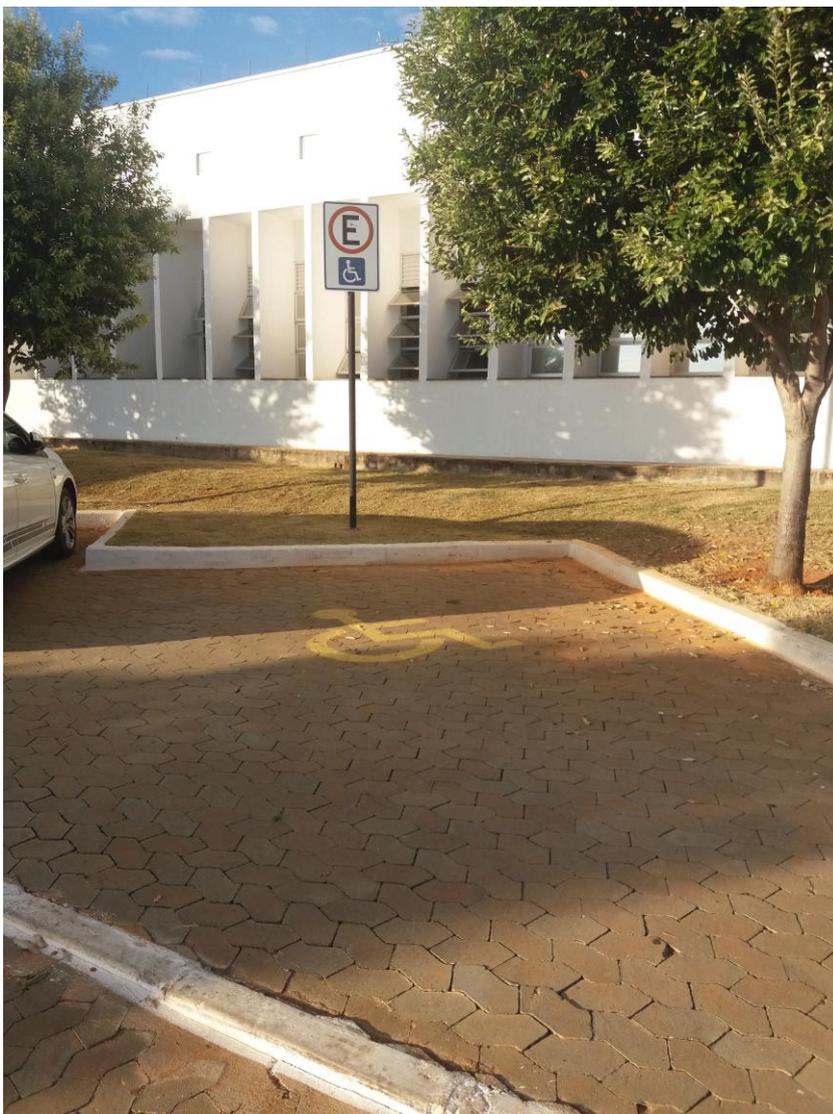
Sendo este um estudo de caso, utilizamos múltiplas fontes de evidência, considerando todos os seus aspectos (YIN, 2015). Dessa forma, os dados foram coletados no período de junho a setembro de 2018, através de observação, questionário e entrevistas semi-estruturadas. Os participantes da pesquisa foram os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais e os bibliotecários(as) coordenadores do SIBI do CEFET-MG.

3.1 Os Espaços das Bibliotecas

Com o objetivo de averiguar as condições de acessibilidade e disposição de tecnologia assistiva nas bibliotecas do CEFET-MG, foram realizadas observações em duas bibliotecas do SIBI, uma localizada na capital e a outra no interior de Minas Gerais. A observação levou em consideração a ABNT NBR 9050 de 2015, acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, e a ABNT NBR 15599 de 2008, acessibilidade - comunicação na prestação de serviços.

Através dessa técnica, foi possível perceber que as bibliotecas analisadas encontram-se em prédios acessíveis com vagas reservadas nos estacionamentos (FIG.1), rampas (FIG. 2), piso tátil e portas amplas (FIG. 3). No entanto, o piso tátil encontrado nos prédios não estava presente no interior das bibliotecas.

FIGURA 1 - Vaga Reservada no Estacionamento



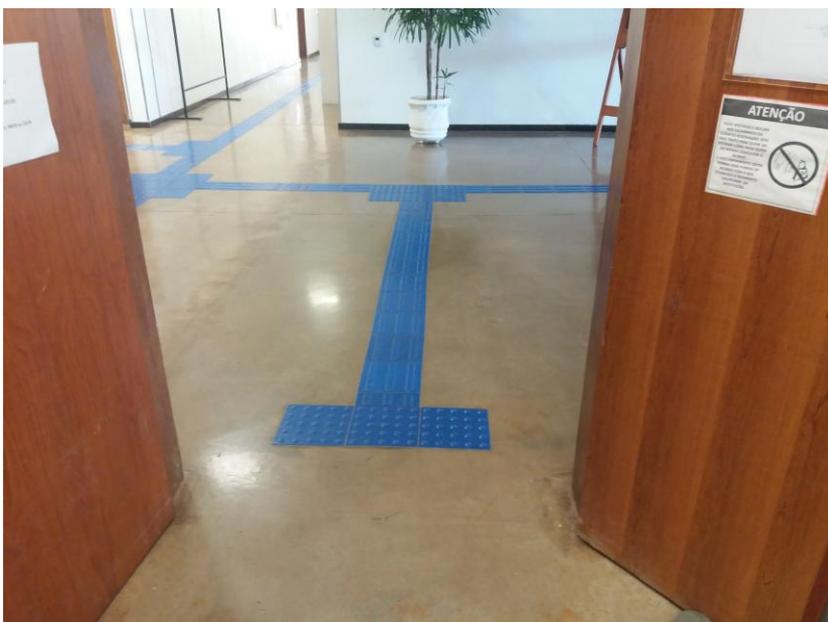
Fonte: Autora, 2018.

FIGURA 2 - Rampas



Fonte: Autora, 2018.

FIGURA 3 - Piso Tátil e Portas Amplas



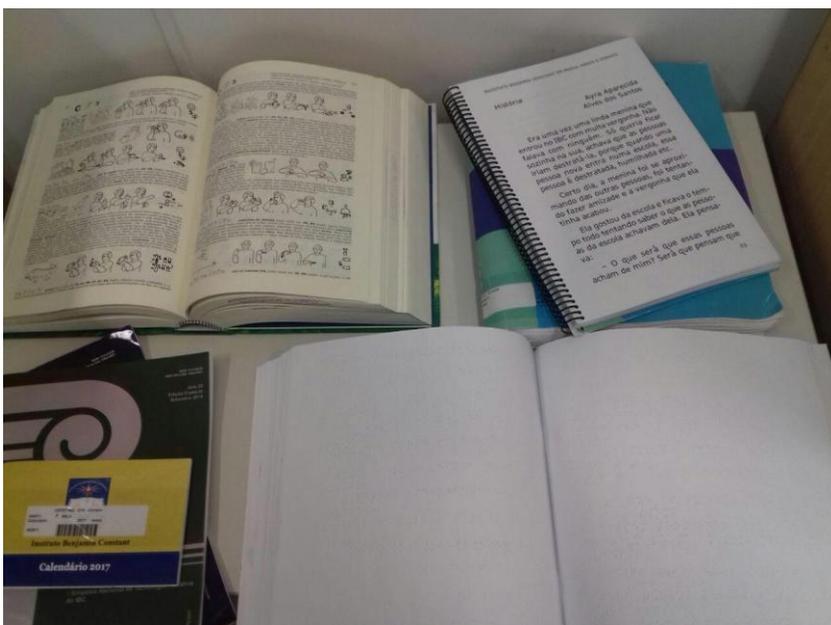
Fonte: Autora, 2018.

As bibliotecas observadas continham em seus acervos livros e revistas em formatos acessíveis (Braille, letras ampliadas, Libras), conforme a figura 4. Contudo, em pequena quantidade e recebidos através de doação. As bibliotecas da instituição recebem periodicamente dois títulos correntes do Instituto Benjamin Constant: a

“Pontinhos: revista infanto-juvenil para cegos” e a “RBC: Revista Brasileira para Cegos”.

Em relação à disponibilização do acervo em outros formatos que não o impresso, como previsto na ABNT NBR 15599 de 2008 e na ABNT NBR 9050 de 2015, após uma busca no catálogo do SIBI, o Sophia²⁰, foram encontrados apenas 16 DVDs com legendas em Libras e um dicionário de Libras.

FIGURA 4 - Livros e Revistas em Formatos Acessíveis

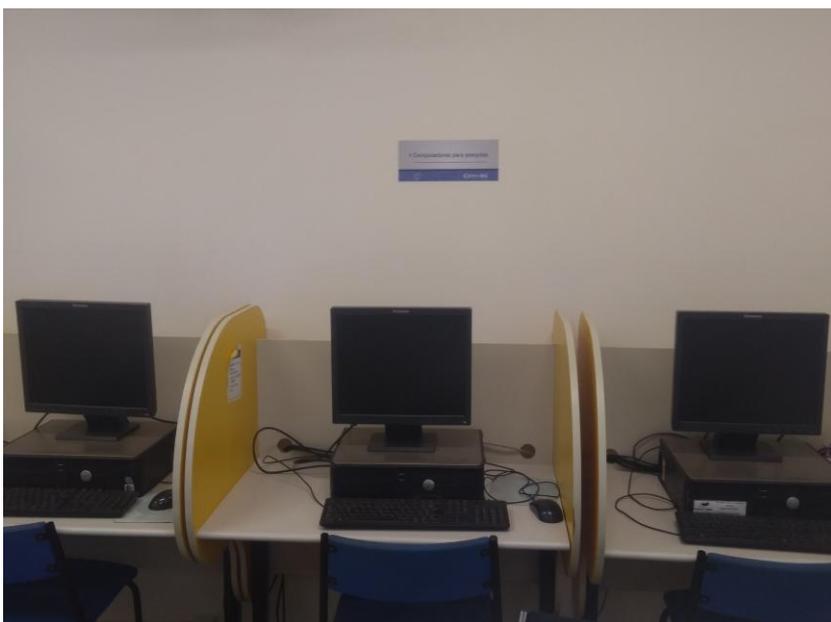


Fonte: Autora, 2018.

Nas duas bibliotecas analisadas, encontramos a disponibilização de computadores para pesquisa (FIG. 5). Embora junto a eles não houvesse a disponibilização de nenhuma outra tecnologia, a disponibilidade de computadores para pesquisa pode possibilitar o acesso a formatos online, audiolivros, bem como de futuras adaptações.

²⁰ Software de gerenciamento de bibliotecas. Gerencia o acervo do Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG.

FIGURA 5 - Computadores para Pesquisa



Fonte: Autora, 2018.

Percebemos que as duas bibliotecas analisadas seguem as orientações da ABNT NBR 9050 de 2015, em relação ao espaço de, no mínimo, 0,90 m de largura entre as estantes, sendo possível a passagem de cadeira de rodas entre as mesmas, conforme visualizado na figura 6.

FIGURA 6 - Espaço entre as Estantes



Fonte: Autora, 2018.

Nas duas bibliotecas analisadas, encontramos barreiras físicas. A figura 7 ilustra uma das barreiras encontradas, no caso, a disposição de grande quantidade de mesas e cadeiras em um ambiente pequeno impossibilita a passagem de cadeiras de rodas e dificulta a localização e locomoção de pessoas com deficiência visual.

FIGURA 7 - Inacessibilidade Física



Fonte: Autora, 2018.

Por meio da observação, foi possível perceber a acessibilidade parcial das bibliotecas observadas. Em muitos aspectos, elas oferecem acessibilidade, com estacionamento reservado, rampas e piso tátil em seu entorno, banheiro reservado, distância adequada entre as estantes, presteza dos servidores no atendimento, balcões de atendimento e bebedouros acessíveis. Contudo, encontramos também barreiras causadas pela falta de espaço, móveis dispostos no corredor, rampas com inclinação inadequada e a falta de materiais em formatos acessíveis.

Ressaltamos ainda que, a acessibilidade é complexa, envolvendo outros aspectos além dos ambientes físicos, como a disponibilização de tecnologia assistiva e a capacitação dos profissionais envolvidos. Através da observação, foi possível avaliar o espaço físico das bibliotecas, no entanto, fez-se necessário observar outros aspectos dentro do caso analisado, como a percepção dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais e dos(as) bibliotecários(as) acerca da inclusão, o que será abordado na próxima seção.

3.2 A Percepção dos(as) Aluno(as) com Necessidades Educacionais Especiais e dos Bibliotecários(as) Acerca da Inclusão no SIBI do CEFET-MG

Com o objetivo de entender as percepções dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais e dos(as) bibliotecários(as) do CEFET-MG acerca da inclusão nas bibliotecas da instituição, foram realizadas duas formas distintas de coleta de dados com esses dois seguimentos.

Para os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas gravadas com um gravador de áudio. A amostra foi composta por dois/duas alunos(as) matriculados(as) e um/uma ex-aluno(a) do CEFET-MG. Dentre os/as participantes, cada um representou um nível de ensino distinto, sendo um/uma aluno(a) do técnico, um/uma da graduação e um/uma da pós-graduação. As necessidades educacionais especiais também foram diferentes, possibilitando assim uma visão mais ampliada sobre as necessidades de serviços nas bibliotecas em questão. Para garantir o sigilo da identidade dos(as) participantes, optamos por não divulgar o sexo dos(as) entrevistados(as), e eles/elas foram chamados(as) de entrevistados(as) 1, 2 e 3 (E1, E2 e E3), respectivamente. O quadro 1 descreve o perfil desses(as) alunos(as).

QUADRO 1 - Perfil dos(as) alunos(as) entrevistados(as)

Aluno(a)	Faixa Etária	Necessidade Educacional Especial	Curso	Tecnologia assistiva utilizada para estudar
E1	16	Deficiência Física	Técnico	Mesa adaptada.
E2	24	Deficiência auditiva e visual	Graduação	Aparelho auditivo (microfone, amplificador e receptor); Lupa eletrônica.
E3	32	Deficiência Visual	Pós-Graduação	Linha Braille; Computador com leitor de tela.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as) do CEFET-MG, foi enviado para cada coordenador(a) de biblioteca do SIBI, um questionário criado através do Google Docs (ANEXO F). Essa técnica foi escolhida por permitir o melhor alcance desses sujeitos, visto que os/as mesmos(as) se encontram em cidades diferentes.

Sendo o SIBI composto por 12 bibliotecas, e sendo que dois/duas dos(as) bibliotecários(as) coordenadores(as) representam 02 bibliotecas²¹, temos 12 bibliotecas e 10 bibliotecários(as) coordenadores(as). Dessa forma, foram enviados 10 questionários, dos quais foram respondidos 09.

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso possibilita diversas opções de análise. Nesse estudo, escolhemos “fazer uma matriz de categorias e colocar a evidência nessas categorias” (YIN, 2015, p. 139). Dessa forma, as informações levantadas através das entrevistas e dos questionários foram analisadas de acordo com os aspectos contidos no quadro 2.

QUADRO 2 - Matriz de categorias: aspectos analisados nas entrevistas e questionários

Categorias	Subcategorias	Crítérios de análise
1 Matrícula de Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais		1 Articulação intersetorial
2 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CEFET-MG		

Continua

²¹ O CEFET-MG possui dois Campi em Belo Horizonte, com duas bibliotecas cada, ou seja, no total, são quatro bibliotecas em Belo Horizonte. O Campus I possui Biblioteca Campus I e Biblioteca de Pós Graduação Campus I, as duas bibliotecas possuem o mesmo(a) coordenador(a). No Campus II, temos Biblioteca Campus II e Biblioteca de Pós Graduação Campus II, que também possuem o mesmo(a) coordenador(a). Sendo assim, são quatro bibliotecas e dois/duas coordenadores(as) que coordenam cada um/uma duas bibliotecas.

QUADRO 2 - Matriz de categorias: aspectos analisados nas entrevistas e questionários

Continuação

Categorias	Subcategorias	Critérios de análise
3 Tecnologia Assistiva no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG		2 Necessidades dos(as) alunos(as) com NEEs de tecnologia assistiva
		3 Conhecimento do(a) bibliotecário(a) acerca de TA
		4 Disposição de TA nas bibliotecas do CEFET-MG
4 Acessibilidade no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG		5 Apresentação/situação das seis dimensões da acessibilidade
	4.1 Acessibilidade Arquitetônica	6 Apresentação/situação da Acessibilidade Arquitetônica
	4.2 Acessibilidade Comunicacional	7 Apresentação/situação da Acessibilidade Comunicacional
	4.3 Acessibilidade Metodológica	8 Apresentação/situação da Acessibilidade Metodológica
	4.4 Acessibilidade Instrumental	9 Apresentação/situação da Acessibilidade Instrumental
	4.5 Acessibilidade Programática	10 Apresentação/situação da Acessibilidade Programática
	4.6 Acessibilidade Atitudinal	11 Apresentação/situação da Acessibilidade Atitudinal

Continua

QUADRO 2 - Matriz de categorias: aspectos analisados nas entrevistas e questionários

Conclusão

Categorias	Subcategorias	Critérios de análise
5 Serviços de Informação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG		12 Importância da biblioteca para os/as alunos(as) com NEEs
		13 Frequência na biblioteca
		14 Serviços utilizados na biblioteca
		15 Auxílio na utilização dos serviços da biblioteca
		16 Satisfação dos serviços oferecidos pela biblioteca
		17 Serviços que poderiam ser ofertados pela biblioteca
	5.1 Capacitação de Servidores(as)	18 Capacitação dos(as) servidores(as) das bibliotecas
	5.2 Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	19 Habilidades dos(as) servidores(as) no atendimento a alunos(as) com NEEs
6 A Prática da Inclusão no SIBI do CEFET-MG		20 Percepção de inclusão dos(as) aluno(as) com NEEs
		21 Conhecimento dos(as) bibliotecários(as) acerca da educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Os aspectos analisados encontram-se em concordância com o questionário e o roteiro de entrevistas destinados aos/as bibliotecários(as) e alunos(as) com NEEs, respectivamente. Essas categorias foram escolhidas, levando em consideração a comunicação intersetorial, a acessibilidade, a tecnologia assistiva, os serviços oferecidos para alunos(as) com NEEs e a educação inclusiva. Acreditamos que as mesmas contemplam os anseios que permeiam as discussões em torno da inclusão.

3.2.1 Matrícula de Alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais

A análise desse aspecto utilizou como referencial norteador a garantia de articulação intersetorial. Essa garantia visa a promover um sistema de educação inclusivo, conforme previsto na Lei n. 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com deficiência) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Discorrendo acerca da articulação intersetorial nas políticas públicas sociais, Custódio e Silva (2015) afirmam que:

A intersetorialidade consiste na conjugação e compartilhamento de saberes e experiências, que articula pessoas, órgãos, departamentos, organizações haja vista que tais saberes se mostram fragmentados. De um outro lado, a ideia de intersetorialidade pressupõe uma ação em rede, compreendida como um arranjo entre essas pessoas, órgãos, departamentos e organizações (CKAGNAZAROFF; MOTA, 2003, p. 38 *apud* CUSTÓDIO; SILVA, 2015, p. 10).

Dessa forma, analisamos, nessa primeira categoria, a comunicação no primeiro contato do(a) aluno(a) com NEEs quando aprovado na instituição. Sendo assim, perguntamos para os/as entrevistados(as) se **durante a realização da matrícula, foram questionados(as) se possuíam algum tipo de necessidade educacional especial**. Dos(as) 03 (três) participantes, 01 (um/uma) respondeu que sim, 01 (um/uma) respondeu que não e 01 (um/uma) respondeu que não se lembrava, conforme quadro 3:

QUADRO 3 - Matrícula de alunos(as) com necessidades educacionais especiais

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Na matrícula não sei se chegaram a perguntar, mas eu já tinha avisado no processo seletivo.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

No segmento bibliotecários(as), foi perguntado se **é comunicado à biblioteca do Campus sobre a matrícula de aluno(as) com necessidades educacionais especiais**, sendo que, dos(as) 09 (nove) participantes, 02 (dois/duas) responderam que sim e 07 (sete) que não.

Percebemos, através das respostas, que os/as aluno(as) com NEEs não têm sido identificados com rigor durante sua entrada na instituição. Além disso, as informações sobre as necessidades educacionais especiais desses/dessas alunos(as) não têm sido repassadas aos demais setores. A articulação intersetorial nesse caso faz-se importante, pois visa a promover um melhor atendimento para esses estudantes.

Acreditamos que falta uma política institucional de articulação intersetorial que identifique o/a aluno(a) com necessidade educacional especial, desde a sua entrada na instituição, e que também garanta um sistema de informação/comunicação com todos os setores da instituição, tendo por objetivo garantir um sistema de educação inclusivo previsto na legislação brasileira.

3.2.2 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CEFET-MG

Assim como na categoria anterior, analisamos também, nessa categoria, a articulação intersetorial, conforme previsto na Lei n. 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com deficiência) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do CEFET-MG, compõe junto com outros núcleos a Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID), cujo, objetivo é:

Preparar a instituição para receber alunos deficientes, superdotados/das habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento que necessitam de ações educativas especiais;

Possibilitar a adaptação curricular, bem como acompanhar e dar o suporte necessário para a permanência do alunado na instituição, com qualidade e oportunidade de sucesso acadêmico;

Viabilizadas tecnologias assistivas, recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades diárias pela pessoa deficiente (CEFET-MG, 2018, [online]).

Com o objetivo de analisar a interação entre o NAPNE e os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais, foi perguntado aos/as entrevistados(as) se **os/as mesmos(as) conhecem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CEFET-MG**. Dos(as) 03(três) entrevistados(as), 02 (dois/duas) responderam que não e apenas 01 (um/uma) respondeu que sim, conforme o quadro 4:

QUADRO 4 - Conhecimento dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais acerca do NAPNE do CEFET-MG

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Não.	Conheço o NAPNE [...]	Não, o NAPNE do meu Campus não atuava muito. Não tinha muito apoio não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos bibliotecários(as), o objetivo foi analisar a interação entre o NAPNE e o SIBI. Sendo assim, perguntamos aos/as mesmos(as) se **existe troca de informações referentes aos estudantes com necessidades educacionais especiais, entre a biblioteca onde trabalham e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com**

Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus. Dos(as) 09 (nove) participantes, 04 (quatro) responderam que não, 04 (quatro) responderam que não conhecem o NAPNE, e somente 01 (um/uma) respondeu que sim.

Para mostrar ainda mais a importância das trocas de informações entre o SIBI e o NAPNE, foi perguntado também aos/as bibliotecários(as) **se existe conhecimento sobre qual a quantidade de alunos(as) com necessidades educacionais especiais que estudam no Campus.** Dos(as) 09 (nove) participantes, 07 (sete) responderam que não e somente 02 (dois/duas) responderam que sim.

Percebemos que falta uma maior interação entre o NAPNE e os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais, bem como entre o NAPNE e o SIBI do CEFET-MG. Salientamos que, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146 de 2015, no Capítulo IV, que trata sobre o direito à educação, em seu Artigo 28, inciso XVIII, é prevista a “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2015, [online]).

A realidade constatada em nossa pesquisa vai de encontro com o estudo de Ramos (2016) que, investigando a inclusão na educação profissional em um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), percebeu o grande desafio enfrentado por esse núcleo para cumprir o objetivo a que se propõe. Os desafios foram desde as dificuldades de compor uma equipe interdisciplinar, até conseguir um espaço físico para o funcionamento do núcleo. Na pesquisa citada, perguntou-se aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais, servidores do NAPNE e docentes, se o NAPNE do Campus tinha conseguido realizar os objetivos propostos no regulamento do núcleo. A maioria dos entrevistados respondeu que não.

Faz-se importante ressaltar ainda que, durante a realização da nossa pesquisa, entramos em contato diversas vezes com o NAPNE do CEFET-MG, através de telefonemas e emails, tendo por objetivo adquirir informações como quantidade, sexo, distribuição por cursos, deficiências, necessidades educacionais especiais, dentre outras informações que nos permitissem melhor traçar o perfil dos(as) alunos(as) com NEEs. Em todas as tentativas, nos foi respondido que o núcleo não dispunha desses dados de forma organizada para nos repassar.

3.2.3 Tecnologia Assistiva no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG

Considerando o auxílio da tecnologia assistiva como sendo fundamental para a autonomia, independência e qualidade de vida das pessoas com necessidades educacionais especiais, a Lei n. 13.146 de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera, em seu Capítulo II, Artigo 4º, parágrafo 1º, como discriminação a recusa de adaptação e fornecimento de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência:

CAPÍTULO II – Da Igualdade e da Não Discriminação [...]

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, [online]).

Sendo assim, nesta seção, abordaremos a necessidade e uso das tecnologias assistivas pelos(as) alunos(as) entrevistados(as) e sua disposição nas bibliotecas analisadas, visando a verificar o discurso legal e as práticas de inclusão.

Após explicar para os/as entrevistados(as) o que é e em que se consiste a tecnologia assistiva, perguntamos se eles/elas **fazem uso de alguma tecnologia assistiva para poder estudar**. Todos(as) os/as entrevistados(as) responderam que sim, conforme o quadro 5:

QUADRO 5 – Tecnologia assistiva

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim, a mesa adaptada .	Para estudar e para ler livro, eu uso a lupa eletrônica [...] Se for na sala de aula, eu uso um microfone especial , tem um receptor ligado que aí o microfone fica com os professores, daí quando falam alguma coisa o som entra no meu aparelho [auditivo]. Sobre a minha visão na sala de aula, se o professor está usando um projetor, eu peço para ele enviar o slide pra mim e eu olho pelo meu tablet com cores invertidas.	Todas possíveis. Eu utilizava muitos textos e livros digitalizados . Utilizava um aparelho que se chama linha Braille , que eu utilizo pra fazer leitura de textos digitais em Braille. E os computadores com leitores de tela .

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos a esses discentes **se o CEFET-MG forneceu a tecnologia assistiva** para que tivessem a possibilidade de estudar. Dos(as) 3(três) participantes, 02 (dois/duas) responderam que sim e 01 (um/uma) respondeu que teve a tecnologia que necessitava disponibilizada somente na realização do processo seletivo (QUADRO 6):

QUADRO 6 – Tecnologias fornecidas pelo CEFET-MG

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	O tablet e a lupa eletrônica eu comprei antes mesmo de vir para cá [CEFET-MG], o microfone eu usava outro modelo, depois o CEFET forneceu outro pra mim, então o sistema FM que é o nome oficial foi fornecido pelo CEFET.	Somente na realização do processo de seleção [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao segmento de bibliotecários(as), perguntamos **se os mesmos possuem conhecimento do que é tecnologia assistiva**, e todos os participantes responderam que **conhecem pouco**. Perguntamos também **se a biblioteca onde trabalham possui alguma tecnologia assistiva** para auxiliar o usuário na busca pela informação. Dos(as) 09 (nove) participantes, 08 (oito) responderam que não e apenas 01 (um/uma) respondeu que sim. O/A mesmo(a) descreveu da seguinte forma a tecnologia disponibilizada na biblioteca:

Como foi dito anteriormente, temos um computador disponível para deficientes visuais e também temos uma mesa disponibilizada para estudos em um lugar acessível para cadeirantes²².

Todos(as) os/as entrevistados(as) responderam que fazem uso de alguma tecnologia assistiva para estudar, o que denota a importância delas para a autonomia desses alunos(as), tanto em tarefas simples do cotidiano quanto em outras mais complexas, como os estudos. Através da pesquisa, foi possível perceber também que, em parte, as tecnologias assistivas vêm sendo fornecidas pela instituição analisada.

A respeito das bibliotecas, fica evidente a precariedade nesse campo, tanto em relação à disposição de TA para possibilitar a inclusão dos(as) alunos(as) com NEEs, quanto ao conhecimento dos(as) bibliotecários(as) sobre essas tecnologias.

Percebemos um confronto entre o discurso legal e as práticas de inclusão, uma vez que, para garantir o previsto na legislação, todos(as) os/as alunos(as) deveriam ter suas necessidades atendidas, assim como as bibliotecas deveriam estar equipadas para atender de forma adequada esses estudantes.

3.2.4 Acessibilidade no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG

A acessibilidade é imprescindível no processo de inclusão escolar e diversas são as legislações que garantem sua aplicação. Com o objetivo de assegurar o direito à

²² Bibliotecário(a) participante da pesquisa.

acessibilidade no ambiente educacional, em 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê, em seu Artigo 12, que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001a, [online]).

Em 2003, o Ministério da Educação promulgou a Portaria n. 3.284, que tem por objetivo fixar requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como os de credenciamento de instituições. Nessa portaria, a acessibilidade é abordada de formas múltiplas, indo desde critérios básicos encontrados na ABNT NBR 9050 até recomendações específicas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual e auditiva. Já o Decreto n. 5.296 de 2004 garante, em seu artigo 24, que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004a, [online]).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando a garantir o acesso e permanência de todos à educação, orienta os sistemas de ensino para promover as necessidades especiais, garantindo: “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008, [online]).

A Lei n. 13.146 de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também garante o direito à acessibilidade na educação:

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação [...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:[...]

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015, [online]).

Considerando a acessibilidade de forma multilateral, analisamos o SIBI do CEFET-MG de acordo com as seis dimensões para a acessibilidade encontradas em Sasaki (2006): Acessibilidade arquitetônica; Acessibilidade comunicacional; Acessibilidade metodológica; Acessibilidade instrumental; Acessibilidade programática; Acessibilidade atitudinal. Nosso objetivo foi avaliar a acessibilidade, abordando todas as suas dimensões.

Dessa forma, explicamos para os/as alunos(as) entrevistados(as) o significado de cada uma das dimensões da acessibilidade e perguntamos se eles/elas acreditavam existir essas dimensões nas Unidades em que estudam/estudavam. Em relação aos/as bibliotecários(as), perguntamos se acreditavam possuir tais dimensões nas bibliotecas onde trabalham.

3.2.4.1 Acessibilidade Arquitetônica

Em relação à acessibilidade arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas), todos(as) os/as entrevistados(as) responderam acreditar que a Unidade na qual estudam/estudavam apresenta essa acessibilidade (QUADRO 7):

QUADRO 7 - Acessibilidade arquitetônica

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Sim, tem rampa, eu consigo me locomover tranquilamente.	Sim, a minha Unidade era bem acessível, claro que tem problemas, mas, assim, ela era bem acessível, tinha uma entrada muito boa pra mim, tinha como entrar as pessoas com cadeiras de rodas, os dois prédios que eu estudei lá eram prédios amplos, com portas largas, rampas, elevador. Eu considero que a acessibilidade lá é boa, sim.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 05 (cinco) responderam que sim, e 04 (quatro) responderam que não acreditam possuir acessibilidade arquitetônica nas bibliotecas onde trabalham (GRAF. 1):

GRÁFICO 1 - Acessibilidade Arquitetônica



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que dentre os/as alunos(as) todos(as) acreditam possuir acessibilidade arquitetônica na Unidade na qual estudam/estudavam. Já entre o segmento bibliotecários(as), pouco mais da metade também acredita possuir essa acessibilidade na biblioteca onde trabalham. Levantamos a hipótese de que esses

resultados estão ligados aos investimentos na área de acessibilidade arquitetônica, com a construção e adaptação de prédios acessíveis. Esse acontecimento se explica devido à ideia de acessibilidade ter surgido do desenho universal, ou seja, de desenhar ambientes acessíveis, e também ao fato de essa acessibilidade ser exigência das legislações vigentes.

3.2.4.2 Acessibilidade Comunicacional

Em relação à acessibilidade comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal), após serem questionados se a Unidade onde estudam/estudavam possui essa acessibilidade, 01 (um/uma) dos(as) participantes respondeu que sim, 01 (um/uma) dos(as) participantes falou sobre sua dificuldade diária de comunicação devido à deficiência auditiva, e 01 (um/uma) dos(as) participantes relatou sobre a sua dificuldade na comunicação devido à instituição não pensar em alternativas para pessoas com deficiência visual (QUADRO 8):

QUADRO 8 – Acessibilidade comunicacional

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Então, geralmente tem, quando eu preciso me comunicar com alguém, eu consigo isso falado, eu não sei Libras, então não serve muito pra mim não.	Eu acho que tem muito problema de comunicação, se for pensar bem, os processos dos sistemas, principalmente, a gente tem muito problema de comunicação. Sistemas inacessíveis, comunicações por e-mail que vêm no formato de imagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 04 (quatro) responderam que sim, e 05 (cinco) responderam que não acreditam possuir acessibilidade comunicacional nas bibliotecas onde trabalham (GRAF. 2):

GRÁFICO 2 - Acessibilidade Comunicacional



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa dificuldade na comunicação constatada tanto entre os/as alunos(as) com NEEs quanto entre os/as bibliotecários(as) pode estar ligada à falta de alternativas na comunicação institucional como, por exemplo, utilizar nas mensagens o áudio e a Libras. Do mesmo modo, a falta de treinamento dos(as) servidores(as) para atender essas pessoas dificulta o desenvolvimento da acessibilidade comunicacional.

3.2.4.3 Acessibilidade Metodológica

Quando questionados sobre a existência ou inexistência da acessibilidade metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo), nas Unidades nas quais estudam/estudavam, 02 (dois/duas) dos(as) participantes acreditam que as Unidades onde estuda/estudavam apresenta acessibilidade metodológica, e 01 (um/uma) dos(as) participantes acredita que não. Enquanto um/uma dos(as) participantes respondeu que foi providenciado o que ele/ela precisava, o/a outro(a) justificou que ficava a cargo dele/dela providenciar o que necessitava para estudar (QUADRO 9):

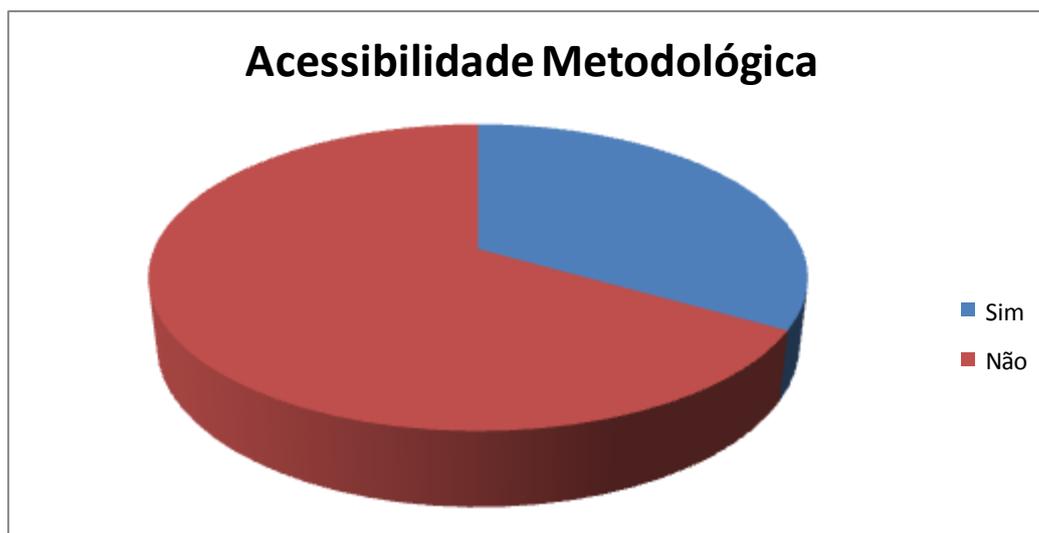
QUADRO 9 – Acessibilidade metodológica

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Sim, o que eu preciso eles vão providenciando, adaptando.	Não considero de jeito nenhum, era eu que me virava lá, minha sorte é que eu trabalho com acessibilidade para pessoas com deficiência, então eu acabava me virando, isso me ajudava muito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 03 (três) responderam que sim, e 06 (seis) responderam que não acreditam possuir acessibilidade metodológica nas bibliotecas onde trabalham (GRAF. 3):

GRÁFICO 3 - Acessibilidade Metodológica



Fonte: Elaborado pela autora.

A acessibilidade metodológica esta ligada às metodologias e técnicas utilizadas no estudo. A falta dessa acessibilidade pode estar relacionada a dois fatores fundamentais para o desenvolvimento da mesma: a disposição de TA para os/as

alunos(as) com NEEs e o desenvolvimento do NAPNE para um efetivo atendimento educacional especializado²³.

3.2.4.4 Acessibilidade Instrumental

Em relação à acessibilidade instrumental (sem barreiras nos instrumentos, equipamentos de estudo), 02 (dois/duas) dos(as) entrevistados(as) responderam que consideram a Unidade onde estudam/estudavam acessível de forma instrumental, e 01 (um/uma) dos(as) participantes respondeu que não considera, chamando a atenção para a importância de se ter o NAPNE funcionando de forma efetiva para providenciar os equipamentos necessários (QUADRO 10):

QUADRO 10 - Acessibilidade instrumental

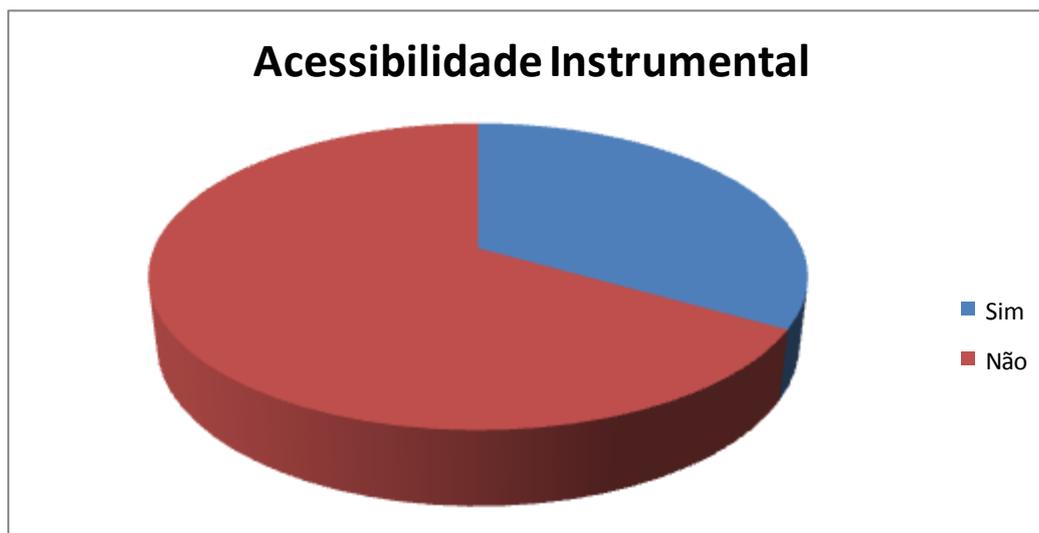
Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Sim, eles providenciaram o instrumento que eu uso.	Não, tem muitas barreiras ainda pra serem quebradas, só de não ter o Núcleo [NAPNE] funcionando de verdade já é um problema, porque aí você não tem referência onde buscar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 03 (três) responderam que sim, e 06 (seis) responderam que não acreditam possuir acessibilidade instrumental nas bibliotecas onde trabalham (GRAF. 4):

²³ O Atendimento Educacional Especializado pode ser definido como “aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: ensino da Língua brasileira de sinais (Libras), do código Braile, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência” (BRASIL, 2004b).

GRÁFICO 4 - Acessibilidade Instrumental



Fonte: Elaborado pela autora.

A acessibilidade instrumental tem uma ligação direta com a TA, pois percebemos que, dentre os/as entrevistados(as), justamente aquele(a) que não teve sua TA disponibilizada não acredita possuir acessibilidade instrumental. Em relação aos/as bibliotecários(as), a maioria respondeu que não acredita possuir acessibilidade instrumental nas bibliotecas onde trabalha. Acreditamos que esse resultado deve-se à precariedade da disposição de TA nessas bibliotecas.

3.2.4.5 Acessibilidade Programática

Sobre a acessibilidade programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas como leis, decretos, portarias, resoluções etc), 02 (dois/duas) dos(as) participantes acreditam que as Unidades onde estudam/estudavam apresentam-na e 01 (um/uma) acredita que não (QUADRO 11):

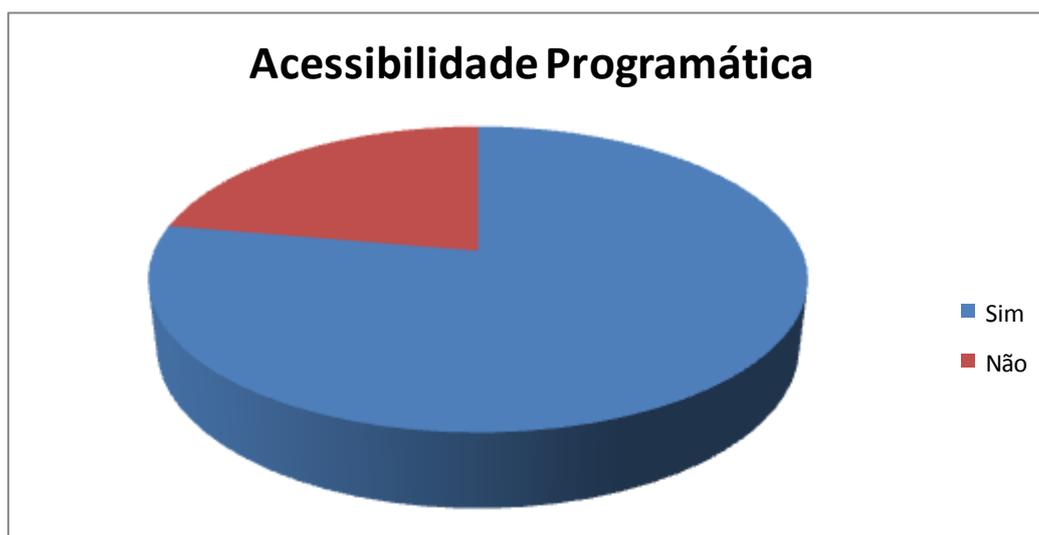
QUADRO 11 - Acessibilidade programática

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim, mas sempre pode melhorar.	Sim, tem muita proteção.	Não. Quando não há dentro do processo seletivo um olhar de que vai receber uma pessoa com deficiência, é algo muito complexo [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 07 (sete) responderam que sim, e 02 (dois/duas) responderam que não acreditam possuir acessibilidade programática nas bibliotecas onde trabalham (GRAF. 5):

GRÁFICO 5 - Acessibilidade Programática



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que a maior parte dos(as) entrevistados(as) acredita possuir acessibilidade programática na Unidade em que estuda/estudava, assim como a maior parte dos(as) bibliotecários(as) acredita possuir essa acessibilidade nas bibliotecas em que trabalha. Acreditamos que a afirmativa acerca da existência dessa acessibilidade esteja ligada ao fato de existir um arcabouço legal voltado para o acesso e permanência de pessoas com NEEs na rede regular de ensino.

3.2.4.6 Acessibilidade Atitudinal

Por fim, perguntamos aos participantes se os mesmos acreditam possuir acessibilidade atitudinal (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações) na Unidade onde estudam/estudavam. Os/As participantes relataram ter sido bem acolhidos pela maioria das pessoas, sendo que apenas um/uma dos(as) participantes relata um caso de preconceito sofrido em sala de aula (QUADRO 12):

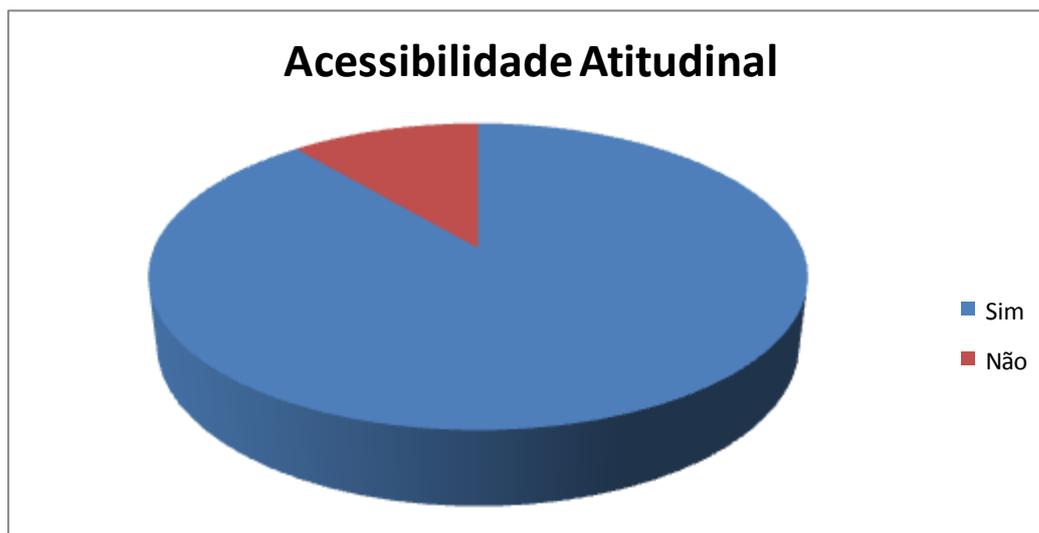
QUADRO 12 - Acessibilidade atitudinal

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Eu tive a infelicidade de encontrar um professor que foi preconceituoso, falou na sala de aula que eu não era capaz de estudar, que eu nunca arranjaría emprego, isso gerou uma revolta na minha turma. Entrei com um processo administrativo, mas foi arquivado. Na época, o caso acabou indo parar na internet, teve muita repercussão, gerou uma onda de indignação com o que o professor disse.	Olha, eu não tive problema com isso lá, não, eu até senti que fui muito bem recebido pelos professores, acho inclusive que na minha entrada, na primeira entrada, eles queriam assim testar como era ter um aluno com deficiência, eu era uma novidade, eu senti que o coordenador ficou muito satisfeito com o fato de ter passado, ele queria que isso acontecesse sabe [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), dos(as) 09 (nove) participantes, 08 (oito) responderam que sim e 01 (um/uma) respondeu que não acredita possuir acessibilidade atitudinal na biblioteca onde trabalha (GRAF. 6):

GRÁFICO 6 - Acessibilidade Atitudinal

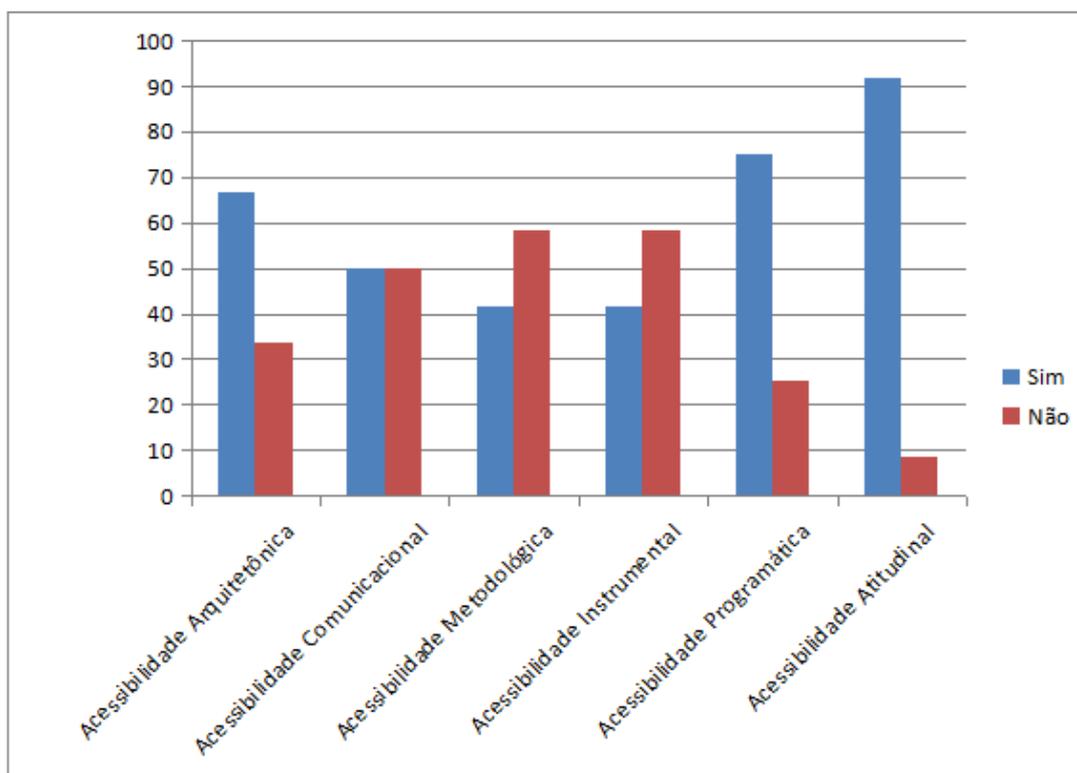


Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dois segmentos, a maioria dos participantes acredita possuir acessibilidade atitudinal. É importante ressaltar que o caso de preconceito sofrido pelo aluno(a) com necessidade educacional especial foi visto com indignação pela maior parte da comunidade acadêmica do CEFET-MG. Inferimos que, embora o preconceito ainda exista, tem se criado com o tempo um discurso social a favor da inclusão de pessoas com NEEs.

Analisando as percepções dos(as) participantes sobre as dimensões da acessibilidade, percebemos avanços na acessibilidade arquitetônica, programática e atitudinal. No entanto, também constatamos a necessidade de melhor desenvolvimento da acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental. Em relação à falta de acessibilidade metodológica e instrumental, acreditamos que essa afirmação deve-se à falta de disposição de TA. Outro fator relevante refere-se ao fato de mais de 90% dos entrevistados acreditarem possuir acessibilidade atitudinal, ou seja, sem preconceitos (GRAF. 7):

GRÁFICO 7 - Dimensões Acessibilidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Acreditamos ainda que existe um longo caminho a ser percorrido para que seja garantida a acessibilidade em todas as suas dimensões na instituição de ensino analisada. Portanto, concluímos que, em parte, a legislação tem sido cumprida, no entanto, ainda faltam condições para que o discurso legal seja posto em prática.

3.2.5 Serviços de Informação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG

Nesta seção, analisamos os serviços de informação oferecidos pelas bibliotecas do CEFET-MG para os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Consideramos de grande importância a afirmação de Pupo (2006) acerca da garantia de acesso à informação nas bibliotecas:

Compete, pois, às bibliotecas a responsabilidade de garantir e facilitar o acesso às diversas expressões do conhecimento como também adquirir, reunir, organizar e dar acesso aos diversos documentos que reflitam a universidade da sociedade (PUPO, 2006a, p. 40).

Sendo assim, perguntamos para os/as entrevistados(as) **a opinião dos(as) mesmos(as) em relação à importância da biblioteca na instituição de ensino em que estudam/estudavam**. Todos(as) os/as participantes responderam que consideram a biblioteca de grande importância para os seus estudos (QUADRO 13):

QUADRO 13 – Importância da biblioteca para os estudos

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Eu mesmo não vou muito lá, já fui lá duas vezes só. Eu acho importante, o livro das matérias técnicas tem lá, pra fazer as atividades, trabalho. Pra estudo também é bom, tem menos barulho.	Ela é muito importante, fornece livros e materiais para auxiliar nos estudos.	Eu acho que é importantíssima. Na verdade, é lá que a gente encontra o acervo que a gente precisa voltado pra área que a gente está estudando, então era fundamental lá esse acervo funcionando de forma efetiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos também se eles/elas têm o hábito de frequentar a biblioteca. Constatou-se que todos(as) utilizam ou utilizaram a biblioteca, e que a frequência é razoável (QUADRO 14):

QUADRO 14 – Frequência na biblioteca

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Fui poucas vezes, porque até lá em baixo eu vou pouco, no prédio de baixo.	No começo, eu frequentava bastante, hoje eu diminui um pouco a frequência, mas eu sempre vinha aqui [na biblioteca] pra poder pegar emprestado um livro.	Eu frequentava com colegas. A gente ia muito pra lá estudar e fazer pesquisa em livros. Como muitas vezes os trabalhos eram em grupo, a gente conseguia pesquisar. Isso quando não encontrava o livro digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à utilização dos serviços oferecidos pela biblioteca, perguntamos para os/as entrevistados(as) de **quais serviços oferecidos pela biblioteca eles já fizeram uso**. Os serviços relatados foram o empréstimo e devolução de livros, uso das cabines de estudo, pesquisa e busca no catálogo da biblioteca (Sophia) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (QUADRO 15):

QUADRO 15 – Serviços utilizados na biblioteca

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	As cabines de estudo, pesquisa nos livros na biblioteca.	O que eu mais fiz foi só empréstimo e devolução dos livros. No começo mesmo, eu vinha aqui estudar, aí depois eu só vinha aqui quando tinha tempo.	Pesquisa e busca na base de dados da CAPES, espaço de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de identificar a autonomia ou dependência dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais na utilização da biblioteca, perguntamos aos/as entrevistados(as) se eles/elas **necessitam de ajuda para utilizar o espaço e os serviços oferecidos pela biblioteca**. Todos(as) os/as participantes responderam que sim (QUADRO 16). Percebe-se que essa dependência deve-se à ausência de tecnologias para auxiliar nessas tarefas:

QUADRO 16 – Auxílio na utilização dos serviços da biblioteca

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim, preciso de alguém para pegar livro se precisar, ou copiar ou adaptar alguma coisa se precisar.	Sim, tipo pra procurar um livro.	O tempo todo, não tinha nenhum tipo de tecnologia que permitisse o uso sem necessidade de pedir ajuda.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para averiguar a satisfação em relação aos serviços oferecidos pela biblioteca, perguntamos se os entrevistados **consideram satisfatórios os serviços oferecidos pela biblioteca**. Todos(as) os/as participantes responderam que sim, no entanto, relataram a falta das tecnologias que eles/elas necessitam para melhor utilizar a biblioteca, como o acervo digital e a lupa eletrônica. Acreditamos que a afirmativa acerca dessa questão, mesmo após as bibliotecas não apresentarem serviços específicos para essas pessoas, deve-se à importância da existência da biblioteca, bem como o atendimento atencioso fornecido pelos seus/suas servidores(as):

QUADRO 17 – Satisfação dos serviços oferecidos pela biblioteca

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Sim, eu considero satisfatório, embora eu lembre que no começo tinha um comentário que se eu quisesse estudar aqui tinham que oferecer uma lupa eletrônica, mas no meu caso eu tenho minha lupa, então eu consigo estudar. Se eu não tivesse a lupa, eu precisaria. Tem lupa maior que vem junto com o monitor.	Eu acho que os serviços são muito bons no sentido de que eles têm uma eficácia. A biblioteca é sempre uma coisa muito boa, ai de nós se não fosse o pessoal que trabalha na biblioteca. Mas acontece que, pra mim, como tudo era muito físico e não tinha um acervo diferenciado, ou uma produção desse material, eu acabava contando com o NAI [Núcleo de Acessibilidade e Inclusão] da UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais] pra fazer isso pra mim ²⁴ .

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos também para os/as alunos(as) com NEEs **quais serviços a biblioteca poderia oferecer para facilitar os estudos e o acesso à informação**. As sugestões contemplam lupa eletrônica fixa com o monitor, livros digitais, audiolivros, livro Braille, displays Braille e profissionais treinados (QUADRO 18):

²⁴ O/A entrevistado(a) relatou que ele/ela é quem ia ao NAI da UFMG pedir a digitalização e gravação em áudio dos materiais a serem utilizados.

QUADRO 18 – Serviços que poderiam ser ofertados pela biblioteca

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Nenhum.	Lupa eletrônica fixa com o monitor.	Eu acho que um serviço de digitalização de materiais , oferecer máquinas com leitores de telas acessíveis , tentar construir uma base de dados que contemple essas questões de livros digitalizados . A própria biblioteca hoje, por força de lei, é obrigada a fazer licitação de compras de livros que também invoquem o livro acessível , pela legislação vigente hoje. Então, são coisas importantes que facilitam a vida da pessoa. Além de disponibilizar displays braille nas bibliotecas, equipamentos que se possa fazer anotações em braille e profissionais treinados para ajudar a pessoa com deficiência a fazer pesquisa no acervo físico, fazer leituras de resumos de livros , ajudar um pouco na escolha do livro de acordo com a área de interesse que a pessoa está procurando.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos/as bibliotecários(as), perguntamos o que eles/elas acreditavam ser necessário para que a biblioteca oferecesse condições de acesso à informação para pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. As sugestões apresentaram: **Treinamentos** para capacitar os/as servidores(as) da biblioteca em relação ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais; **Formação de um grupo de estudos** para identificar as necessidades de serviços e equipamentos específicos para pessoas com necessidades educacionais especiais; Investimentos em **tecnologias assistiva**; **Espaço físico adequado**.

Através das respostas, foi possível perceber a importância da biblioteca para a democratização do acesso à informação na instituição de ensino analisada. No entanto, as bibliotecas estudadas ainda oferecem poucas opções de serviços para alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Constatou-se também que essas bibliotecas precisam de melhorias na acessibilidade, tecnologia assistiva e capacitação de servidores(as), visando a garantir, para esses estudantes, autonomia na busca e recuperação da informação.

3.2.5.1 Capacitação de Servidores(as)

Constitui objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, [online]). Dessa forma, tendo por objetivo constatar a preparação dos(as) bibliotecários(as) no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, perguntamos para eles/elas se **já participaram de algum treinamento/capacitação para aprender como lidar com pessoas com necessidades educacionais especiais**. Dos(as) 09 (nove) participantes, 08 (oito) responderam que não e apenas 01 (um/uma) respondeu que sim.

A pesquisa nos mostra a falta de investimento da instituição em treinamento para capacitar os/as servidores(as) no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais. Compreendemos ser de extrema necessidade que as instituições de ensino ofereçam capacitação para que os servidores(as) sejam eficientes no atendimento a esse público.

Percebemos que os/as bibliotecários(as) não se sentem capacitados para atender esse público. Obtivemos resultados parecidos com os de Costa (2015), que constatou a falta de conhecimento dos bibliotecários de referência da UFMG em “Libras para comunicar com o usuário surdo, em como abordar/interagir com o deficiente, seja o seu desconhecimento de tecnologias assistivas para uso dos serviços e produtos das

bibliotecas, bem como para a autonomia dos usuários nestes espaços” (COSTA, 2015, p. 139).

De acordo com Silva (2013), para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas bibliotecas, faz-se necessário investimento na formação contínua do profissional bibliotecário através de “cursos de aperfeiçoamento, capacitação e especialização” (SILVA, 2013, p. 54). A autora também chama a atenção para o fato de a inclusão estar ligada à capacitação dos servidores, somando-se a outros fatores que possibilitam um ambiente acessível.

3.2.5.2 Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Pinheiro (2004), em seu artigo “O bibliotecário e o atendimento aos usuários com necessidades especiais em unidades de informação”, trata sobre a importância do atendimento oferecido pelo profissional bibliotecário às pessoas com necessidades educacionais especiais, afirmando que:

O bibliotecário como profissional da informação não deve negar o mundo informacional a nenhum tipo de usuário e sim disponibilizar esse universo oferecendo-lhe condições para que esse se sinta parte da instituição e venha a ela sem constrangimento (PINHEIRO, 2004, p. 6).

Com o intuito de identificar situações de atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais nas bibliotecas em questão, perguntamos para os/as bibliotecários(as) se os/as mesmos(as) **já atenderam algum aluno(a) com necessidades educacionais especiais na biblioteca em que trabalham**. Dos(as) 09 (nove) participantes, 06 (seis) responderam que sim, 02 (dois/duas) responderam não e apenas 01 (um/uma) relatou não ter certeza. Sendo assim, constatamos que mais da metade dos(as) bibliotecários(as) já atendeu algum estudante com necessidade educacional especial.

Logo após, pedimos àqueles/àquelas que relataram ter atendido alunos(as) com necessidades educacionais especiais para expor a experiência, apontando aspectos

positivos e negativos. Sobre os aspectos positivos, os bibliotecários(as) relataram: conseguir comunicação com o deficiente auditivo devido ao mesmo fazer leitura labial; encontrar a informação solicitada por um aluno com Síndrome de Down; possibilitar a utilização da biblioteca por um deficiente físico devido à presença de rampas no local.

Em relação aos aspectos negativos, foram apontados: falta de capacitação em Libras para os/as servidores(as) da biblioteca; dificuldade de se comunicar com alunos(as) com Síndrome de Down e Autismo; não receber orientação em relação à quantidade e quais tipos de deficiência os/as alunos(as) possuem. Faz-se importante relatar que a falta de conhecimento por parte dos bibliotecários(as) levou 01 (um/uma) dos(as) participantes a responder que não tinha certeza se já havia atendido algum/alguna aluno(a) com necessidades educacionais especiais.

Visando a oferecer um atendimento de qualidade para o público da educação especial, perguntamos para os/as bibliotecários(as) **quais habilidades eles/elas consideram importantes para que um bibliotecário(a) atenda de forma satisfatória um aluno(a) com necessidades educacionais especiais**. Os/As participantes citaram: conhecimento das necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as); conhecimento em Libras; conhecimento de repositórios de fontes de informação em áudio; conhecimento de softwares e equipamentos que podem auxiliar os alunos; sensibilidade, empatia, paciência e respeito. A habilidade de saber Libras apareceu em três das nove respostas.

Percebemos a utilização das bibliotecas da instituição pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. Porém, fica evidente a necessidade de capacitação dos(as) servidores(as) para melhor atender essas pessoas. Os pontos positivos relatados pelos bibliotecários em relação ao atendimento a alunos(as) com NEEs referem-se à viabilidade de utilização da biblioteca por esses/essas alunos(as), enquanto os pontos negativos referem-se às barreiras impostas a esses/essas alunos(as). Acreditamos que a oferta de capacitação para esses/essas servidores(as) ajudaria no desenvolvimento de habilidades específicas para o atendimento de alunos(as) com NEEs.

3.2.6 A Prática da Inclusão no SIBI do CEFET-MG

Com o objetivo de constatar a percepção dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais em relação à inclusão no CEFET-MG, perguntamos aos/as mesmos(as) se eles/elas **se sentem/sentiam incluídos pela instituição de ensino na qual estudam/estudavam**. Todos(as) os/as participantes responderam que sim. Assim, embora existam barreiras a serem superadas, de um modo geral, eles/elas se sentem incluídos (QUADRO 19):

QUADRO 19 – Percepção de inclusão dos alunos(as) com necessidades educacionais especiais

Entrevistado(a)	E1	E2	E3
Respostas	Sim.	Sim, retirando esse caso particular [de preconceito por parte de um professor], de modo geral todos me fizeram sentir incluído.	Sim. Eu me sentia incluído sim, porque eu considero que a inclusão, ela não é uma coisa unilateral, ela também parte de mim, e a minha atitude perante às coisas era uma atitude muito positiva, se eu tinha problema com a questão de acesso a um livro, eu brincava com o professor: e aí, professor como eu vou ler esse livro? Eles ficavam desesperados: nós vamos dar um jeito! [...] Em termos de convivência mesmo assim e dos processos em sala de aula, eu acho que os professores precisavam de orientação, não tinham, então eles faziam coisa errada, eu falava com eles, eles voltavam e faziam de novo, entendeu? Não era porque eles queriam, não era por discriminação, era por desconhecimento mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, mesmo ficando comprovadas as falhas na inclusão, todos(as) os(as) entrevistados(as) declararam se sentir incluídos. Acreditamos que esse resultado deve-se à importância da afetividade na educação, uma vez que os mesmos também declararam terem sido bem acolhidos pela maior parte da comunidade acadêmica. A aprendizagem em uma instituição de ensino tem forte ligação com a afetividade, não sendo a escola apenas lugar de conhecimento, mas de relacionamento humano (LOOS-SANT'ANA; BARBOSA, 2017).

Sendo assim, a afetividade se torna extremamente importante para a inclusão de pessoas com NEEs. Dias, Rosa e Andrade (2015), com o objetivo de identificar os fatores necessários à implementação da educação inclusiva, após entrevistarem professoras da rede municipal de São Paulo que trabalham com a inclusão, constataram a valorização da afetividade dentre as entrevistadas.

Em relação aos/as bibliotecários(as), perguntamos aos/as mesmos(as) **o que eles/elas entendem por educação inclusiva**. Dos(as) 09 (nove) participantes, 08 (oito) forneceram respostas que sinalizam um entendimento da educação inclusiva como a educação proporcionada a pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Apenas 01 (um/uma) dos(as) participantes apresentou uma resposta mais abrangente, estendendo a educação inclusiva também para as diferenças de raça, cor, sexo, idade, religião e gênero.

Perguntamos ainda **quais os desafios impostos à biblioteca na prática da educação inclusiva**. As respostas concentraram-se em dois tópicos fundamentais: na falta de políticas internas que incentivem a educação inclusiva, fornecendo informações e treinamentos para os servidores; e na falta de recursos para investir em espaço físico adequado e tecnologia assistiva. A observação de um dos participantes ilustra bem esses desafios:

Enquanto profissional, acredito na importância das tecnologias assistivas para o atendimento ao aluno com necessidades especiais, mas de alguma forma estamos limitados pela falta de recursos financeiros para adquirir essa tecnologia, e também quanto a um programa de formação que nos "ajude a ajudar" esses alunos.²⁵

²⁵ Bibliotecário(a) participante da pesquisa.

As respostas dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais indicam que, embora existam barreiras, esses/essas se sentem incluídos(as) na instituição de ensino analisada. Em relação aos/as bibliotecários(as), suas respostas sinalizam para a importância de se desenvolver políticas internas que incentivem a educação inclusiva, proporcionando o desenvolvimento da acessibilidade e tecnologia assistiva.

3.3 Considerações Sobre os Aspectos Analisados

Constatamos que todas as categorias analisadas apontaram como desafios para a efetivação da educação inclusiva o desenvolvimento das condições de acessibilidade e disposição de tecnologia assistiva. No quadro 20, descrevemos os aspectos analisados, bem como seus respectivos resultados:

QUADRO 20 – Resultados dos aspectos analisados

Aspectos analisados	Resultados
1 Matrícula de Alunos(as) com NEEs	Percebemos a necessidade de uma política institucional que identifique o/a aluno(a) com necessidade educacional especial desde a sua entrada na instituição, e que também garanta um sistema de informação/comunicação com todos os setores da instituição, tendo por objetivo garantir o melhor atendimento desse estudante.
2 NAPNE do CEFET-MG	Verificamos que falta uma maior interação entre o NAPNE e os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais, bem como entre o NAPNE e o SIBI do CEFET-MG, sendo a estruturação desse núcleo de extrema importância para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Continua

QUADRO 20 – Resultados dos aspectos analisados

Continuação

Aspectos analisados	Resultados
3 Tecnologia Assistiva no SIBI do CEFET-MG	Constatamos a importância da disponibilização de TA para a autonomia e independência de alunos(as) com NEEs. Através da pesquisa, foi possível perceber que, em parte, as tecnologias assistivas vêm sendo fornecidas pela instituição analisada. A respeito das bibliotecas, fica evidente a precariedade nesse campo, tanto em relação à disposição de TA para possibilitar a inclusão dos(as) alunos(as) com NEEs quanto ao conhecimento dos(as) bibliotecários(as) sobre essas tecnologias. Sendo assim, percebemos um confronto entre o discurso legal e as práticas de inclusão.
4 Acessibilidade no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG	Analisando as percepções dos(as) participantes sobre as dimensões da acessibilidade, percebemos avanços na acessibilidade arquitetônica, programática e atitudinal. No entanto, também constatamos a necessidade de melhor desenvolvimento da acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental.
4.1 Acessibilidade Arquitetônica	Percebemos que, embora existam barreiras, essa acessibilidade tem sido garantida através da construção e adaptação de prédios acessíveis, conforme previsto na legislação.
4.2 Acessibilidade Comunicacional	Constatamos problemas no oferecimento da acessibilidade comunicacional que indicam a falta de utilização de mensagens alternativas, bem como a falta de treinamento dos servidores, em especial, em libras.
4.3 Acessibilidade Metodológica	Os problemas na oferta dessa acessibilidade estão relacionados à falta de disposição de TA para os/as alunos(as) com NEEs e à necessidade de desenvolvimento do NAPNE para um efetivo atendimento educacional especializado.

Continua

QUADRO 20 – Resultados dos aspectos analisados

Continuação

Aspectos analisados	Resultados
4.4 Acessibilidade Instrumental	A acessibilidade instrumental tem uma ligação direta com a TA, sendo assim, o não oferecimento de TA para os/as alunos(as) com NEEs e a falta das mesmas nas bibliotecas analisadas impedem essa acessibilidade.
4.5 Acessibilidade Programática	Acreditamos que a afirmativa acerca dessa acessibilidade esteja ligada à existência de arcabouço legal voltado para o acesso e permanência de pessoas com NEEs na rede regular de ensino.
4.6 Acessibilidade Atitudinal	Embora tenha sido relatado um caso de preconceito, a maior parte dos participantes acredita na existência dessa acessibilidade na instituição de ensino analisada. Acreditamos que isso se deve ao desenvolvimento de um discurso social a favor da inclusão de pessoas com NEEs.
5 Serviços de Informação para Pessoas com NEEs no SIBI do CEFET-MG	Percebemos a importância da biblioteca para a democratização do acesso à informação na instituição de ensino analisada. Para que esse acesso seja garantido aos/as alunos(as) com NEEs, faz-se necessário um ambiente adequado, que seja acessível, com TA e profissionais capacitados.
5.1 Capacitação de Servidores(as)	A pesquisa nos mostra a falta de investimento da instituição em treinamento para capacitar os servidores no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.
5.2 Atendimento a Pessoas com NEEs	Percebemos as dificuldades no atendimento a pessoas com NEEs devido à falta de treinamento, falta de estruturação do NAPNE, precariedade no oferecimento de TA e acessibilidade.

Continua

QUADRO 20 – Resultados dos aspectos analisados

Conclusão

Aspectos analisados	Resultados
6 A Prática da Inclusão no SIBI do CEFET-MG	Todos(as) os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais se sentem incluídos. Embora existam problemas na inclusão, o fato de serem acolhidos pela comunidade acadêmica, incluindo o tratamento oferecido pelos servidores da biblioteca, faz com que se sintam incluídos, comprovando assim a importância da afetividade no processo de inclusão. Em relação aos/às bibliotecários(as), suas respostas sinalizam para a importância de se desenvolver a acessibilidade e a tecnologia assistiva, visando assim ao desenvolvimento da educação inclusiva no CEFET-MG.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que, quando iniciamos este estudo, pretendíamos entrevistar o maior número possível de alunos com NEEs que precisam do auxílio da tecnologia assistiva para estudar. No entanto, o NAPNE não dispunha dos dados de forma organizada para nos fornecer. Sendo assim, conseguimos, através de docentes e técnicos administrativos da instituição, alguns poucos contatos de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. As entrevistas foram realizadas com três alunos(as) que possuem deficiências distintas, fornecendo-nos um panorama diverso de suas necessidades. Porém, faltou entrevistar outros representantes da educação especial, como pessoas com deficiência intelectual, autismo, síndrome de Down, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Outro fato importante de ser relatado refere-se à dificuldade da pesquisadora em se comunicar com um/uma aluno(a) surdo(a), devido à mesma não saber Libras. Não foi possível a comunicação em um primeiro momento e, mesmo a pesquisadora tendo providenciado um intérprete após o ocorrido, o/a aluno(a) desistiu de participar da pesquisa. Essa experiência vai ao encontro das angústias vivenciadas pelos bibliotecários(as) no dia a dia em relação à falta de treinamento para atender esse público. Sendo assim, entendemos ser necessária a constante capacitação de servidores

que atendam pessoas com NEEs, além da oferta da disciplina de Libras na educação básica do país.

Através da pesquisa foi possível identificar alguns avanços, como: o recebimento de alunos(as) com necessidades educacionais especiais na instituição de ensino analisada; a construção ou adaptação de prédios acessíveis; o fornecimento de tecnologias para auxiliar os estudantes com alguma necessidade educacional especial nos estudos; e o acolhimento pela maior parte da comunidade acadêmica. É importante destacar que, em nenhuma resposta, os(as) bibliotecários(as) estigmatizaram os alunos com NEEs, pelo contrário, deixaram claro que o ambiente é que deve ser modificado para melhor atendê-los.

No entanto, as reflexões dos(as) participantes mostram uma contradição entre as políticas públicas de inclusão e a prática da inclusão na instituição de ensino analisada. As barreiras relatadas comprometem o direito à inclusão. Sendo assim, entendemos que a garantia do direito à educação especial na rede regular de ensino, presente na legislação, não garante, por si só, a inclusão desses estudantes.

Entendemos ainda que o CEFET-MG precisa ultrapassar o campo do discurso e aplicar de forma integral o previsto na legislação. Para que isso ocorra, faz-se necessário desenvolver o NAPNE, investir na informação/comunicação intersetorial, oferecer treinamento/capacitação para os servidores, e garantir condições de acessibilidade e TA. Compreendemos também que esse desenvolvimento esbarra em um progressivo corte de verbas na educação pública do país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, o Brasil passou a adotar políticas públicas de educação para todos e de educação inclusiva (MENDES, 2010). Essa lógica, envolta pelo discurso da inclusão, embasou as mudanças nas políticas educacionais brasileiras para a educação especial, aumentando consideravelmente o número de alunos(as) com NEEs nas classes comuns do ensino regular.

Visando a analisar os desdobramentos práticos dessas políticas, a presente pesquisa apresentou o objetivo de investigar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas do CEFET-MG, bem como a relação destas para a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

Para alcançar esse objetivo geral, realizamos o primeiro objetivo específico: analisar as políticas públicas de inclusão do Estado brasileiro, investigando os desdobramentos práticos dessas políticas através dos serviços oferecidos pelas bibliotecas de uma instituição de ensino técnico e superior da rede federal.

Sendo assim, constatamos que essas políticas vêm sendo cumpridas parcialmente. Como aspectos positivos, percebemos o recebimento de alunos(as) com NEEs, a construção ou adaptação de prédios acessíveis, o acolhimento pela maior parte da comunidade acadêmica e o fornecimento de algumas tecnologias para auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais nos estudos. No entanto, encontramos os seguintes desafios: a necessidade de estruturação do NAPNE; a falta de uma política de comunicação e informação para todos os setores da instituição acerca dos/das alunos(as) com necessidades educacionais especiais; a falta de treinamento/capacitação para os servidores da instituição, visando a atender o público da educação especial; e a necessidade de maior e melhor investimento em acessibilidade e tecnologia assistiva.

Nosso segundo objetivo específico se propôs a relacionar as condições de acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG à inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais, através das percepções desses alunos e dos bibliotecários da instituição.

Posto isto, verificamos que existe uma relação direta entre acessibilidade e tecnologia assistiva nas bibliotecas da instituição e a inclusão de alunos(as) com NEEs, uma vez que a ausência dessas compromete a democratização da informação. Na pesquisa, encontramos duas percepções distintas, porém complementares: a necessidade de vencer os desafios para que os/as alunos(as) com necessidades educacionais especiais sejam efetivamente inseridos; e o acolhimento da maior parte da comunidade acadêmica, que faz com que esses estudantes se sintam incluídos na instituição. Sobre essa última percepção, acreditamos sofrer influência do discurso pela inclusão, iniciado na década de 1990.

Este trabalho não contemplou uma análise extensiva sobre a acessibilidade no ambiente virtual do Sistema de Bibliotecas analisado, ou seja, os sites das bibliotecas e o catálogo Sophia. Da mesma forma, também não foi possível um estudo mais detalhado sobre a inclusão dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais do CEFET-MG. Isso se deveu às dificuldades de acesso aos dados desses(as) alunos(as) dentro da instituição, bem como ao fato de a análise ter sido feita contemplando apenas um de seus setores. Sendo assim, deixamos essas lacunas como sugestões para pesquisas futuras que abordem o tema inclusão de alunos(as) com NEEs. Ao mesmo tempo, reiteramos a necessidade de mais pesquisas sobre esse tema nas instituições de ensino do país.

Embora esta pesquisa não tenha tratado de forma extensiva sobre as dificuldades impostas à educação especial no país e sua relação com o desenvolvimento da educação pública, compreendemos que o desenvolvimento da educação especial depende da inclusão dos(as) alunos(as) com NEEs, e isso só ocorrerá de forma plena através de um desenvolvimento social que garanta uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros.

Porém, essa questão esbarra em um cenário nacional de contingenciamento fiscal ditado pelos organismos financeiros internacionais, em especial o BM, contínua crise econômica internacional e o crescimento do fascismo, aumentando assim a preocupação com a continuidade das políticas públicas de inclusão em meio à EC 95, que garante o progressivo corte de verbas para as políticas sociais no país.

REFERÊNCIAS

ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2.ed. Rio de Janeiro, 2004.

ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3.ed. Rio de Janeiro, 2015.

ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599**: acessibilidade - comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 390-391.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p.160-173, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso: 01 jan. 2018.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apóiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. CORDE. **Ata VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001b. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n° 5.296**, de 2 de dezembro de 2004a. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n° 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n° 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Brasília,

2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. **Economia e emprego**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/desemprego-volta-a-cair-em-agosto-diz-ibge>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. 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. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais**. Brasília: SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 3. ed. São Paulo: Senac, 2012.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formação de políticas públicas. **BIB**: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 61, 1º sem. p. 25-52, 2006.

CARVALHO, Carlos Ceza de. **Políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino**: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG campus Januária – MG. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em: <
<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Carlos-Ceza-de-Carvalho.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CENSO escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - CEFET-MG. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE**, 2018. Disponível em:
<http://www.diversidades.cefetmg.br/objetivo-napne/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e163600, 2017.

COSTA, Michelle Karina Assunção. **Inclusão e acessibilidade nas bibliotecas universitárias**: a formação e atuação do bibliotecário. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A8SHQ3/michelle_karina_assun_o_costa.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CUSTÓDIO, André Viana; SILVA, Cícero Ricardo Cavalcante da. A intersectorialidade nas políticas sociais públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 11, 2015, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <
<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14264/2708>>. Acesso em 14 nov. 2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2010.

EBC AGÊNCIA BRASIL. **Falhas da educação inclusiva ainda deixam 140 mil jovens fora das escolas**. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/falhas-da-educacao-inclusiva-ainda-deixam-140-mil-jovens-fora-das-escolas>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

FACHIN, Gleisy Regina Bories; HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; MATA, Maria Margarete Sell da. Atuação do bibliotecário na educação especial. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n.18, 2º sem. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p58>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERRÉS, Sofia Pérez. Acessibilidade física. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

FIALHO, Janaina; SILVA, Daiane de Oliveira. **Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.153-168, jan./mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GONÇALVES, Eryka Fernanda Pereira. As tecnologia assistiva e a atuação do bibliotecário como intermediário entre as fontes de informação e o deficiente visual. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, mar. 2012.

Disponível em: <
<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/1815>>. Acesso em:
15 ago. 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, Nov. 2001.

IFLA - FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Declaração da IFLA sobre as Bibliotecas e a Liberdade Intelectual**. 1999. Disponível em: <
https://www.ifla.org/files/assets/faife/statements/iflastat_pt.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

INCLUSÃO digital e social de pessoas com deficiência: textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <
<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/160012POR.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

LÖWY, Michael. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. In: **Carta Maior**, 2016. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139>>. Acesso em: 01 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MAZZONI, Alberto Angel *et al.* Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001.

MELO, Amanda Meincke. Acessibilidade e design universal. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

MELO, Amanda Meincke; COSTA, Jean Braz da; SOARES, Sílvia C. de Matos. Tecnologias assistivas. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, , n. 3/4, p. 73-86, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações **Estado-sociedade**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 13-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000002&script=sci_abstract> . Acesso em: 07 mai. 2018.

O GLOBO. **Brasil é o 10º país mais desigual do mundo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

OLIVEIRA, Gabriella Domingos de. **Bibliotecas e Bibliotecários em busca de acessibilidade**. 2013, 56 f. Monografia (Dissertação Biblioteconomia) – Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/1/722/1/GabriellaDO_Monografia.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PINHEIRO, Danielle da Silva. O bibliotecário e o atendimento aos usuários com necessidades especiais em unidades de informação. **Revista de Iniciação Científica da**

FFC, v. 4, n. 3, 2004. Disponível em:
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/95/96>>. Acesso em:
16 mai. 2018.

PUPO, Deise Tallarico. Cumprindo a legislação. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp, 2006a.

PUPO, Deise Tallarico. Laboratório de acessibilidade. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp, 2006b.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <
http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1330/1/ismar_batista_ramos.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

RICARDO, Débora Cristina. **Boas práticas de acessibilidade na educação superior**: tecnologia assistiva e desenho universal. 2017. 2010 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6099>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves. **O marco legal internacional e nacional dos direitos da pessoa com deficiência**. Colaboração de Maria Célia Orlato Selem. [S.L.]: Ágere Cooperação em Advocacy, 2006. (Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos). Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema5-aula1.pdf>. Acesso em: 23 janº 2017.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, v. 7, n. 8, 2006. Disponível em:
<http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207%2C%20n.%208%20%282006%29%2F1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UM%20POL%20CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Givanise Pacote da. **A formação do bibliotecário no atendimento à pessoa com deficiência**. 69 f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: < <http://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/formacao-do-bibliotecario-no-atendimento-a-pessoa-com-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

SILVA, Siony da. Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista GEINTEC: gestão, inovação e tecnologias**, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 245-254, 2012. Disponível em: < <http://www.revistageintec.net/index.php/revista/article/viewFile/48/108>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. p. 20-45, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERA, José Luis Ríos. Tres etapas del golpe “blando” en Brasil: hacia una rearticulación social del capital. **Revista de Ciencias Sociales**, DS-FCS, v. 31, n. 43, jul./Dic. 2018, p. 183-204. Disponível em: < <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n43/1688-4981-rcs-31-43-183.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v.30, n. 2, p. 5-43, mar./abr., 1996.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) ALUNOS(AS) / EX ALUNOS(AS)**

Nº de registro no CEP/UFVJM: 78877217.8.0000.5108

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa cujo título é **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG”**.

Essa pesquisa será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Kátia Gonçalves dos Santos, sob a orientação da Professora Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do CEFET-MG, e a relação destas para a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa da participação não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, com a UFVJM ou com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Você não será identificado, durante a divulgação dos dados será utilizado um nome fictício. Os resultados desta pesquisa serão divulgados apenas em contexto acadêmico e publicações científicas. A participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo nenhum tipo de gratificação financeira por parte da pesquisadora e nenhum custo para o entrevistado(a). A coleta de dados será realizada através de entrevista semi-estrutura (gravada) com alunos(as) e ex alunos(as) do CEFET-MG que possuem necessidades educacionais especiais.

O benefício de sua participação nesta pesquisa será de contribuir com o estudo sobre a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de ensino do país. Existe o risco de que você se sinta constrangido ou emocionado com alguma pergunta durante a entrevista, no entanto reitero que poderá

desistir da participação a qualquer momento. Caso surja alguma dúvida a respeito desta pesquisa durante a entrevista ou posterior a ela, poderá ser esclarecida por mim ou pela minha orientadora através dos contatos disponibilizados no final deste termo. Caso você concorde em participar deste estudo você assinará esse Termo de Consentimento para autorizar a entrevista e receberá uma via do presente Termo.

Eu _____,
portador (a) do RG.: _____ CPF _____,

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa no meio acadêmico.

Local: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Kátia Gonçalves dos Santos
Assinatura da Pesquisadora

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos
Telefone: Celular – (39) 99943-9460 Serviço - (38) 3729-3910
E-mail: katia@curvelo.cefetmg.br

Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho
Telefone: (38) 99153-5224
E-mail: keilaacarvalho@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretária: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) PAIS/RESPONSÁVEIS**

Nº de registro no CEP/UFVJM: 78877217.8.0000.5108

Prezado(a) participante,

Seu filho(a) está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa cujo título é **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG”**.

Essa pesquisa será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Kátia Gonçalves dos Santos, sob a orientação da Professora Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do CEFET-MG e a relação destas para a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

A participação de seu filho(a) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, ele(a) poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa da participação não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, com a UFVJM ou com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Ele(a) não será identificado, durante a divulgação dos dados será utilizado um nome fictício. Os resultados desta pesquisa serão divulgados apenas em contexto acadêmico e publicações científicas. A participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo nenhum tipo de gratificação financeira por parte da pesquisadora e nenhum custo para o entrevistado(a). A coleta de dados será realizada através de entrevista semi-estrutura (gravada) com alunos(as) e ex alunos(as) do CEFET-MG que possuem necessidades educacionais especiais.

O benefício da participação do seu(a) filho(a) nesta pesquisa será de contribuir com o estudo sobre a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de ensino do país. Existe o risco de que

seu filho(a) se sinta constrangido ou emocionado com alguma pergunta durante a entrevista, no entanto reitero que poderá desistir da participação a qualquer momento. Caso surja alguma dúvida a respeito desta pesquisa durante a entrevista ou posterior a ela, poderá ser esclarecida por mim ou pela minha orientadora através dos contatos disponibilizados no final deste termo. Caso você concorde em participar deste estudo você assinará esse Termo de Consentimento para autorizar a entrevista e receberá uma via do presente Termo.

Eu _____,
portador (a) do RG.: _____ CPF _____,

Declaro que entendi os objetivos, a forma de participação do meu filho(a), riscos e benefícios da mesma, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa no meio acadêmico.

Local: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Kátia Gonçalves dos Santos
Assinatura da Pesquisadora

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos
Telefone: Celular – (39) 99943-9460 Serviço - (38) 3729-3910
E-mail: katia@curvelo.cefetmg.br

Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho
Telefone: (38) 99153-5224
E-mail: keilaacarvalho@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretária: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) -BIBLIOTECÁRIOS(AS) COORDENADORES DAS BIBLIOTECAS QUE
COMPÕEM O SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET-MG**

Nº de registro no CEP/UFVJM: 78877217.8.0000.5108

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa cujo título é **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG”**.

Essa pesquisa será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Kátia Gonçalves dos Santos sob, a orientação da Professora Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

O objetivo geral desta pesquisa é estudar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do CEFET-MG e a relação destas para a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa da participação não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, com a UFVJM ou com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Você não será identificado, durante a divulgação dos dados será utilizado um nome fictício. Os resultados desta pesquisa serão divulgados apenas em contexto acadêmico e publicações científicas. A participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo nenhum tipo de gratificação financeira por parte da pesquisadora e nenhum custo para o entrevistado(a). A coleta de dados será realizada através de questionários, enviados por email, através do Google Docs para os bibliotecários (as) responsáveis pelas bibliotecas dos Campi.

O benefício de sua participação nesta pesquisa será de contribuir com o estudo sobre a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de ensino do país. Existe o risco de que você se sinta constrangido

ou emocionado com alguma pergunta durante o questionário, no entanto reitero que poderá desistir da participação a qualquer momento. Caso surja alguma dúvida a respeito desta pesquisa durante a entrevista ou posterior a ela, poderá ser esclarecida por mim ou pela minha orientadora através dos contatos disponibilizados no final deste termo. Caso você concorde em responder o questionário via email, já estará de acordo com este termo.

Eu _____,
portador (a) do RG.: _____ CPF _____,

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa no meio acadêmico.

Local: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Kátia Gonçalves dos Santos
Assinatura da Pesquisadora

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos
Telefone: Celular – (39) 99943-9460 Serviço - (38) 3729-3910
E-mail: katia@curvelo.cefetmg.br

Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho
Telefone: (38) 99153-5224
E-mail: keilaacarvalho@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretária: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR – ALUNOS(AS)

Nº de registro no CEP/UFVJM: 78877217.8.0000.5108

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber sobre as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e a relação dessas com a autonomia e inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no CEFET-MG, onde os adolescentes serão entrevistados. Para isso, será usado um roteiro de entrevista e um gravador. O uso do gravador é considerado seguro, mas é possível que você se sinta constrangido ou emocionado com alguma pergunta. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (38) 99943-9460, da pesquisadora Kátia Gonçalves dos Santos. Mas há coisas boas que podem acontecer como produzir um diagnóstico sobre a acessibilidade e inclusão dentro das bibliotecas do CEFET-MG.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados apenas no meio acadêmico. Se você tiver alguma dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora ou a orientadora através dos telefones descritos abaixo.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**”, que tem por objetivo investigar as condições de acessibilidade e o uso de tecnologia assistiva no Sistema de Bibliotecas (SIBI) do Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e a relação dessas com a autonomia e inclusão de alunos(as) com

necessidades educacionais especiais. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Kátia Gonçalves dos Santos
Assinatura da Pesquisadora

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos
Telefone: Celular – (39) 99943-9460 Serviço - (38) 3729-3910
E-mail: katia@curvelo.cefetmg.br

Orientadora: Keila Auxiliadora de Carvalho
Telefone: (38) 99153-5224
E-mail: keilaacarvalho@gmail.com

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretária: Ana Flávia de Abreu
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS ALUNOS(AS)/EX
ALUNOS(AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Título da pesquisa: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho

Duração: entre 40 a 90 min^o

Questões

- 1) Idade:
- 2) Em qual curso está/esteve matriculado no CEFET-MG e a qual Campus pertence/pertenceu?
- 3) Durante a realização de sua matrícula no CEFET-MG, foi perguntado se você possuía algum tipo de necessidade educacional especial?
- 4) Tecnologia assistiva é um grupo de serviços, produtos e ferramentas desenvolvidas através da tecnologia para facilitar as atividades no cotidiano das pessoas que possuem alguma deficiência e garantir-lhes o máximo possível de autonomia. Considerando o exposto, você faz uso de alguma tecnologia assistiva para poder estudar?
- 5) Se a resposta acima for afirmativa, essa tecnologia foi fornecida pelo CEFET-MG?
- 6) Você conhece o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do CEFET-MG ?
- 7) Em sua opinião qual a importância da biblioteca na instituição de ensino em que você estuda?
- 8) Você tem o hábito de frequentar a biblioteca?
- 9) Quais serviços oferecidos pela biblioteca você já fez uso?
- 10) Você necessita de ajuda para utilizar o espaço e os serviços oferecidos pela biblioteca?
- 11) Você considera satisfatório os serviços oferecidos pela biblioteca?
- 12) Caso a resposta anterior seja não, em sua opinião quais serviços poderiam ser ofertados pela biblioteca para facilitar os seus estudos e o acesso à informação?

- 13) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda/estudou possui acessibilidade arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas)?
- 14) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda/estudou possui acessibilidade comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal)?
- 15) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda/estudou possui acessibilidade metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo)?
- 16) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda possui acessibilidade instrumental (sem barreiras nos instrumentos, equipamentos de estudo)?
- 17) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda/estudou possui acessibilidade programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas como leis, decretos, portarias, resoluções, etc)?
- 18) Você considera que a unidade do CEFET-MG onde você estuda/estudou possui acessibilidade atitudinal (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações)?
- 19) Você se sente/sentia incluído pela instituição de ensino na qual você estuda/estudou?
- 20) Tem alguma questão que não foi perguntada acima e que você gostaria de relatar para ser incluída na pesquisa?

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS/AS BIBLIOTECÁRIOS(AS)
COORDENADORES DAS BIBLIOTECAS QUE COMPÕEM O SIBI DO CEFET-
MG**

Título da pesquisa: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: acessibilidade e uso de tecnologia assistiva no sistema de bibliotecas do CEFET-MG**

Mestranda: Kátia Gonçalves dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Keila Auxiliadora de Carvalho

Duração: entre 30 a 50 min^o

1) Você aceita participar dessa pesquisa na condição de respondente voluntário?

- Sim
- Não

2) É comunicado a biblioteca do seu Campus sobre a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação)?

- Sim
- Não

3) Existe troca de informações referentes aos estudantes com necessidades educacionais especiais, entre a biblioteca onde você trabalha e o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus?

- Sim
- Não
- Não conheço o NAPNE

4) Você tem conhecimento sobre qual a quantidade de alunos(as) com necessidades educacionais especiais que estudam no Campus?

- Sim
- Não

5) Já atendeu algum aluno(a) com necessidades educacionais especiais na biblioteca em que trabalha?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

6) Se você já atendeu algum aluno(a) com necessidades educacionais especiais na biblioteca onde trabalha, relate a experiência apontando pontos positivos e negativos.

Resposta:

7) Quais habilidades você considera importantes para que um bibliotecário atenda de forma satisfatória um aluno(a) com necessidades educacionais especiais?

Resposta:

8) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma arquitetônica (sem barreiras físicas)?

- Sim
- Não

9) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal)?

- Sim
- Não

10) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo)?

- Sim
- Não

11) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma instrumental (sem barreiras nos equipamentos de pesquisa)?

- Sim
- Não

12) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas como leis, decretos, portarias, resoluções, etc)?

- Sim
- Não

13) Você considera a biblioteca onde você trabalha acessível de forma atitudinal (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações)?

- Sim
- Não

14) Você tem conhecimento do que é tecnologia assistiva?

- Conheço Muito
- Conheço Pouco
- Não conheço

15) A biblioteca na qual trabalha possui tecnologia assistiva para auxiliar o usuário com deficiência?

- Sim
- Não

16) Se a resposta acima for sim, cite quais tecnologia assistiva são disponibilizadas na biblioteca em que você trabalha.

Resposta:

17) Na sua opinião o que é necessário para que a biblioteca ofereça condições de acesso a informação para pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação?

Resposta:

18) Você já participou de algum treinamento/capacitação para aprender como lidar com pessoas com necessidades educacionais especiais?

- Sim
- Não

19) Você se considera preparado para atender uma pessoa com necessidades educacionais especiais? Justifique.

Resposta:

20) O que você entende por educação inclusiva?

Resposta:

21) Na sua opinião quais os desafios impostos a biblioteca na prática da educação inclusiva?

Resposta:

22) Gostaria de incluir alguma informação que não consta nas perguntas e respostas acima?

Resposta: