

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO EM ENSINO**

RITCHELLE TEIXEIRA DE SOUZA

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NAS
ESCOLAS DA ZONA URBANA, DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA-RJ**

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA/RJ

2019

RITCHELLE TEIXEIRA DE SOUZA

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NAS
ESCOLAS DA ZONA URBANA, DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA-RJ**

ORIENTADOR: PROF. DR. JEAN CARLOS MIRANDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, como requisito final à obtenção do título de Mestre, do curso de Mestrado em Ensino.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA/RJ

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE UFF/SDC/BINF

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF. Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719i Souza, RITCHELLE TEIXEIRA DE
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NAS ESCOLAS DA ZONA URBANA, DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA-RJ / RITCHELLE TEIXEIRA DE Souza; JEAN CARLOS MIRANDA, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2019.
103 f.: il.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.
DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGen.2019.m.12543054758>
1. INCLUSÃO ESCOLAR. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3. PESQUISA DE CAMPO. 4. INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 5. Produção intelectual. I. CARLOS MIRANDA, JEAN, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.
CDD -

Bibliotecário responsável: Maria Dalva Pereira de Souza - CRB7/7044

FOLHA DE APROVAÇÃO

RITCHELLE TEIXEIRA DE SOUZA

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NAS ESCOLAS DA ZONA URBANA, DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA-RJ

Dissertação apresentada para aquisição do título de Mestre, do curso de Mestrado em Ensino, ao Curso de Pós -Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal Fluminense (UFF), submetida à Banca examinadora constituída pelos doutores:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Miranda
Universidade Federal Fluminense.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Goretti Andrade Rodrigues
Universidade Federal Fluminense.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Juçara Gonçalves Lima Bedim
Universidade Iguazu.

Aprovada em _____ de _____ de 2019.

Local: Universidade Federal Fluminense-UFF
Instituto de Ensino Superior do Noroeste Fluminense-INFES
Santo Antônio de Pádua – RJ.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu alicerce e força.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Jean Carlos Miranda, pela parceria, humanidade, incentivo e desprendimento em sempre ajudar e colaborar com a pesquisa acadêmica, digno de grande admiração e todo o meu respeito.

Às membras, interna e externa, convidadas para compor a Banca qualificadora, respectivamente, professoras Dra. Maria Goretti e Dra. Juçara Bedim, pelo esforço e colaboração para o engrandecimento da presente pesquisa, com a transmissão de vastas colaborações.

À minha prima, Cidíneia Pinheiro Almeida, pela dedicação e disponibilidade na revisão de Língua Portuguesa do presente trabalho; bem como, ao amigo, Adenilson Neto, pelas adequações de formatação.

À minha família, em especial, aos meus pais, Francisco José e Marli de Fátima, e meu irmão, Vancleiver, por toda compreensão, amore incentivos durante esse trajeto.

A todo corpo docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), pela competência e compromisso com a função essencial do processo de ensino/aprendizagem; extensivo à toda equipe da UFF, pela acolhida nesse lapso de vivência; aos meus amigos da turma do Mestrado, pelas trocas e pela bela vivência, um laço eterno de companheirismo.

A meus queridos amigos da Universidade Iguazu – Campus V - Itaperuna, que me encorajaram e me apoiaram nesse crescimento profissional.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste sonho.

EPÍGRAFE

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o modelo da inclusão é o eixo norteador e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato por si só não altera a qualidade de sua escolarização (MIRANDA, 2008, p. 42).

RESUMO

A presente dissertação propõe-se a discutir alguns instrumentos importantes para práticas de ensino adequadas, adaptadas e humanizadas, para inclusão das pessoas com deficiência; bem como, questões estruturais e de acessibilidade, contextualmente, nas escolas da zona urbana, da rede pública do Município de Itaperuna-RJ. Dos problemas apresentados se extraem as justificativas que sustentam a presente pesquisa, visto que é premente a necessidade de discutir a aplicabilidade dos dispositivos legais, consubstanciados nas condições ofertadas de inclusão e permanência escolar dos discentes com deficiência, contextualizada às questões locais, as quais pretende-se de forma interdisciplinar e plural, visando a valorização das pessoas com deficiência. Partindo-se da premissa de que incumbe ao docente o auxílio à construção pessoal, social e cultural dos alunos, às particularidades que envolvem a necessidade de recursos didáticos e métodos próprios de ensino às pessoas com deficiência. Todavia, é sabido que, para exercer essa missão, o docente deve possuir constructos prévios sobre conhecimentos próprios em Educação Inclusiva, além de recursos didáticos próprios e adaptados, uma adequada estrutura escolar acessível. Dentre os fatores de ineficácia da legislação, que garante a inclusão, cite-se a insuficiência de preparação técnica dos docentes, a falta de recursos didáticos específicos, estruturação escolar precária, insuficiente ou ausente, bem como, a ausência de práticas de equidade escolar. Com o compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos sobre Educação Inclusiva, torna-se possível contribuir para a melhoria do desenvolvimento escolar, com o empoderamento cognitivo, através da formação docente inicial e continuada em matéria de Educação Inclusiva e a projeção de práticas efetivas, que possibilitem o engrandecimento de seus destinatários, em um ambiente escolar de mutualidade, de cooperação e igualdade. O objetivo geral deste trabalho é o de elencar a obrigatoriedade legal de práticas e recursos de ensino inclusivos e humanizados para pessoas com deficiência, em âmbito escolar. Os objetivos específicos almejados propõem-se a discutir o perfil da realidade escolar, na zona urbana do Município de Itaperuna-RJ, no que tange à Educação Inclusiva; análogo, justificadamente, foi possível elencar soluções de inclusão e sucesso escolar, que foram, *a posteriori* apresentadas à Secretaria de Educação do Município de Itaperuna, que emitiu parecer. As metodologias utilizadas são essencialmente a qualitativa, quantitativa e a interdisciplinar, efetivadas pela técnica da pesquisa de campo, manifestando-se, também, pela observação participante, com implicação ativa. Outros métodos foram utilizados, como o da pesquisa bibliográfica, documental, legislativa, com análise de conteúdo, em especial, dos principais instrumentos normativos correlatos. Verificou-se que as práticas escolares inclusivas, na rede urbana do Município de Itaperuna, têm coerência com os princípios e instrumentos normativos de proteção e atenção às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; inclusão, legislação.

ABSTRACT

This dissertation proposes to discuss some important instruments for adequate, adapted and humanized teaching practices, for the inclusion of people with disabilities; as well as structural and accessibility issues, contextually, in the schools of the urban zone, of the public schools of the Municipality of Itaperuna-RJ. The justifications that support this research are extracted from the problems presented, since it is urgent to discuss the applicability of the legal provisions, embodied in the conditions offered for inclusion and permanence of students with disabilities, contextualized to the local issues, which are intended. in an interdisciplinary and plural way, aiming at valuing people with disabilities. Based on the premise that it is up to the teacher to help the students' personal, social and cultural construction, the particularities that involve the need for teaching resources and teaching methods for people with disabilities. However, it is well known that, in order to carry out this mission, the teacher must have previous constructs about their own knowledge in Inclusive Education, in addition to their own adapted teaching resources, an adequate accessible school structure. Among the ineffective factors of the legislation, which guarantees the inclusion, are the lack of technical preparation of teachers, the lack of specific didactic resources, poor or insufficient school structure, as well as the absence of school equity practices. With the sharing and collective construction of knowledge about Inclusive Education, it becomes possible to contribute to the improvement of school development, with cognitive empowerment, through initial and continuing teacher education in Inclusive Education and the designing of effective practices that enable the aggrandizement of its recipients in a school environment of mutuality, cooperation and equality. The general objective of this work is to list the legal obligation of inclusive and humanized teaching practices and resources for people with disabilities, in school. The specific objectives aimed to discuss the profile of the school reality, in the urban area of Itaperuna-RJ, regarding Inclusive Education; Justifiably, it was possible to list solutions for inclusion and school success, which were subsequently presented to the Education Department of the Municipality of Itaperuna, which issued an opinion. The methodologies used are essentially qualitative, quantitative and interdisciplinary, carried out by the field research technique, also manifesting by participant observation, with active implication. Other methods were used, such as bibliographic, documentary, legislative research, with content analysis, especially of the main related normative instruments. Inclusive school practices in the urban network of the municipality of Itaperuna were found to be consistent with the principles and normative instruments of protection and care for people with disabilities.

Keywords: people with disabilities; inclusion, legislation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AGU – Advocacia Geral da União

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício da Prestação Continuada

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal da República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONJUR – Consultor Jurídico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

G.N. – Grifos nossos

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estatística e Probabilidade

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NBR – Norma Brasileira

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Suderdotações

Nº. - NÚMERO

ONG's – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RJ - Rio de Janeiro

SESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que possuem alunos com deficiência matriculadosp. 72
- GRÁFICO 2**–Amostragem gráfica das respostas afirmativas de n. 3 a 8.....p. 74
- GRÁFICO 3** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que oferecem material didático inclusivo próprio aos discentes com deficiência.....p. 76
- GRÁFICO 4** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que utilizam Libras.....p. 77
- GRÁFICO 5** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que utilizam Braile.....p. 79
- GRÁFICO 6** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que possuem mediador para atendimento a alunos com deficiência matriculados.....p. 80
- GRÁFICO 7** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que promovem capacitação docente em prática inclusiva.....p. 81
- GRÁFICO 8** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna com práticas interdisciplinares inclusivas.....p. 83
- GRÁFICO 9** - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna em que os alunos com deficiência conseguem progressão escolar.....p. 84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Definição dos tipos de deficiênciap. 36

QUADRO 2 - Algumas diferenças entre “integração” e “inclusão” escolar.....p. 42

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** - Dimensionamento das rampas (ABNT).....p. 50
- FIGURA 2** -Medidas necessárias para a manobra de cadeira de rodas sem deslocamento (ABNT).....p. 50
- FIGURA 3** - Área de aproximação para uso de lavatório (ABNT).....p. 51
- FIGURA 4** – Piso Tátil (ABNT).....p. 51
- FIGURA 5** – Alfabeto em Libras.....p. 56
- FIGURA 6** - Alfabeto em Braille.....p. 58

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Formulário de pesquisa aplicado nas escolas municipais de Itaperuna-RJ.....p. 97

APÊNDICE 2 – Fotos dos encontros na Secretaria de Educação e nas escolas visitadas do Município de Itaperuna RJ.....p. 98

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Ofícios de autorização da Secretaria de Educação de Itaperuna, para aplicação do formulário de pesquisa.....p. 101

ANEXO 2 - Parecer da Secretaria de Educação de Itaperuna sobre a pesquisa.....p. 103

SUMÁRIO

1. Considerações Iniciais	p. 16
2. Introdução	p. 19
3. Percurso Metodológico.	p. 21
4. Desenvolvimento	p. 24
4.1. Seção 1- Traçado histórico - as conquistas das pessoas com deficiência ao longo da história.....	p. 24
4.2. Pessoas com deficiência e capacidade de aprendizagem - os processos políticos e práticas educacionais inclusivas.....	p.35
4.3. Legislação aplicada – regulamentações e normatizações.....	p. 48
4.4. Práticas e instrumentos de inclusão: da Libras, do Braille e da mediação.....	p. 54
4.5. Os desafios da interdisciplinaridade e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas práticas humanizadas de ensino inclusivas.....	p. 61
4.6. Resultados e Discussão.....	p. 70
5. Considerações Finais.....	p. 85
6. Referências Bibliográficas.....	p. 88
7. Apêndices - 7.1. Formulário de pesquisa aplicado nas escolas municipais de Itaperuna-RJ	p. 97
7.2. Fotos dos encontros na Secretaria de Educação e nas escolas visitadas do Município de Itaperuna-RJ.....	p. 99
8. Anexos - 8.1. Ofícios de autorização da Secretaria de Educação de Itaperuna, para aplicação do formulário de pesquisa	p. 101
8.2.Parecer da Secretaria de Educação de Itaperuna sobre a pesquisa.....	p.103

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É precípua a necessidade de destacar o crescimento pessoal e profissional que se propõe às pesquisas, sendo de suma importância ratificar sua magnitude e essência, que proporcionam a evolução crítica, reflexiva e inovadora. Evoluir no conhecimento é ampliar horizontes e ter a certeza de que tudo nos vale a pena, com garra e dedicação. Nesse sentido, justifico a presente abordagem temática sob os vieses pessoal e profissional, já que a educação continuada sempre foi minha estratégia, principalmente, porque acredito que a formação humana é pautada nos pilares da dedicação e aperfeiçoamento, buscando o saber, pelo fazer e pelo praticar.

É sabido que a abordagem temática da presente pesquisa visa destacar a suma relevância da implementação de práticas de inclusão, fundada em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, porquanto, como bem ponderam Naujorks e Nenus (2001, p. 9) “a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas”.

Como advogada, pautou-me no anseio da Justiça, porém, justifico, com cautela, que a presente pesquisa possui cunho unicamente acadêmico, visto que nos depararemos com inúmeros problemas flagrantes.

A partir das considerações iniciais, ter-se-á que, em atento, não nos compete o cunho denunciatório da presente pesquisa, mas a preocupação em traçar uma perspectiva e abordagem, que reconhecem que a Educação, sob um panorama sociológico, ideológico, cultural e político não pressupõe a máxima de excelência. Porém, nos compete e favorece a perspectiva de que, a Educação Inclusiva, enquanto evolutiva, a despeito de processos em desenvolvimento de inclusão e permanência, persegue, ainda, a superação de muitos desafios e, é esse panorama que instrumentaliza a presente pesquisa.

O ideário de uma educação universal, igualitária e de qualidade, apesar de emergente, ainda pressupõe grave problema jurídico, sociológico e político. Nessa trajetória em favor de uma Educação para todos, percebe-se que, a Educação Inclusiva tem, gradativamente, buscado soluções e iniciativas, agraciando o que prevê a Constituição Federal de 1988, bem como, tantos outros diplomas legais e normativos, que perfazem a

necessidade de reinventar, romper resistências e preconceitos, forte compromisso com a subjacente melhoria da qualidade da educação brasileira.

O papel da escola inclusiva, portanto, deve reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo escolar e garantir a devida abertura, a efetiva participação, progresso e humanização de todos os envolvidos, tarefa que não é fácil, tampouco imediata, já que a adoção dessas novas práticas requer redefinições, alternativas e práticas didáticas, pormenorizadamente.

Contextualmente, a fim de efetivar um Direito à Educação para todos, enquanto ordenação de equidade, preceituada em vários diplomas legais, justifico a presente pesquisa, também, a partir das minhas experiências pessoais. Nasci em 10 de Fevereiro de 1990, na cidade de Carmo/RJ, onde vivi toda infância na Zona Rural, na localidade de Córrego da Prata, onde sempre fui educada pelos preceitos da simplicidade, preocupação social e igualdade; sempre tive senso crítico. Convivi até minha adolescência ao lado do meu “grande” avô, Sr. Antenor Curty, que, ao longo da sua vida, ficou acamado e precisou de nossos cuidados. Lembro-me, emocionada, que, quando ele foi morar conosco, fizemos modificações em toda a pequena casa; cedi meu quarto; minha mãe precisou quebrar a parede do corredor, para passarmos com a cadeira de rodas; colocamos barras de suporte no banheiro; construímos uma rampa, e ali, mesmo que tão pequeno e sem grandes condições, ele viveu e teve amor, até o fim da sua existência. Isto posto, afirmo que mergulhar na presente pesquisa, além de desafiador, foi enobrecedor, pois me fez refletir sobre a necessidade da acolhida e da humanização, seja em qual âmbito for.

Ingressei no curso Superior em 2008, quando me mudei para a Cidade de Itaperuna RJ, optando pelo Curso de Direito, da Universidade Iguazu – Campus V, onde me dediquei, participei de palestras, congressos e realizei muitas atividades externas. Logo após, em 2009, iniciei minhas atividades profissionais na referida Instituição, onde até hoje faço parte, agora como advogada do Núcleo de Prática Jurídica – ESAJUR/UNIG/NPJ. Em 2018, realizei o grande sonho de ingressar no programa de Mestrado em Ensino, ofertado pela Universidade Federal Fluminense, *Campus* de Santo Antônio de Pádua, onde optei pela linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”. Essa escolha me permitiu analisar processos de aprendizagem e saberes, atrelados às práticas pedagógicas no âmbito da docência, correspondentes às medidas escolares inclusivas. Após o estudo dos aspectos didáticos, históricos e jurídicos aplicados na

formação inicial e continuada de professores em práticas humanizadas de inclusão, bem como, a pesquisa de aspectos de acessibilidade e condições de ingresso e permanência escolar de pessoas com deficiência, no Município de Itaperuna, teve um grande crescimento humano, social, pessoal e profissional.

Ademais, é preciso referendar e situar o leitor quanto ao espaço da realização da presente pesquisa. Itaperuna, cidade localizada na região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, se estende por 1.105,3 km² e conta com 95.841 habitantes (CIDADE BRASIL, 2019). Possui 22 (vinte duas) escolas municipais na zona urbana, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação da localidade.

Por derradeiro, quanto aos termos que serão utilizados na presente pesquisa, preliminarmente, é preciso citar a “pessoa com deficiência”, por força da proposta do Senado Federal, que busca adequar o texto constitucional às definições da Convenção Internacional sobre o Direitos das Pessoas com Deficiência, da organização das Nações Unidas (ONU). Sucessivamente, o termo “Educação Inclusiva”, perfaz a conceituação da exaltação à diversidade, benéfica à escolarização de todos; entendida pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, no sistema de ensino, não só preocupado com a inclusão, mas com a permanência escolar dos discentes com deficiências, sejam quais forem. Já o termo “Educação Especial” deve ser entendida como uma modalidade de ensino que atende somente as especificidades das deficiências no processo escolar, que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

2. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa enfoca como tema principal os problemas estruturais e didáticos, no que concerne à Educação Inclusiva para pessoas com deficiência, na rede regular e pública, do Município de Itaperuna/RJ, delimitada à sua zona urbana. Das reflexões iniciais propostas, foi possível trilhar uma robusta pesquisa bibliográfica, pretendendo sustentar a ideia de uma Educação Inclusiva, que apesar de complexa, deve garantir substratos para práticas humanizadas e de empoderamento pessoal dos discentes com deficiência.

Para tanto, fora elaborada toda fundamentação teórica, pautada em pesquisa de campo, consubstanciada em diversos autores. Como se verá, a Educação Inclusiva deve ser pautada como uma perspectiva de equidade, justiça e democracia escolar, ante os paradigmas anunciados na presente discussão, que são desafios e possibilidades a essa efetividade.

Como complemento, é primordial ratificar os objetivos da presente pesquisa: *(i)* elencar a obrigatoriedade legal de práticas e recursos de ensino inclusivos e humanizados para pessoas com deficiência, nas redes regulares públicas de ensino; *(ii)* discutir o perfil da realidade escolar, na zona urbana do Município de Itaperuna, no que tange à Educação Inclusiva; análogo, foi possível elencar soluções de inclusão e sucesso escolar, das quais se extraem as justificativas plausíveis que visam sustentar a admissão da presente pesquisa. Findada a pesquisa, os dados obtidos foram apresentados à Secretaria de Educação do Município de Itaperuna, esta emitiu parecer, frente a imperiosa demanda de revisão da aplicabilidade legal, normativa e regulamentar sobre inclusão escolar.

O educando com deficiência deve se tornar autônomo o suficiente a ponto de construir competências e habilidades para exercer a cidadania plena, através de práticas que auxiliem a implementação do seu desenvolvimento no meio social, já que emerge da educação as mudanças fundamentais necessárias. Como se persegue, a Educação Inclusiva requer, fundamentalmente, a reafirmação nos projetos educativos que a sustentam, conscientização e práticas políticas, valores e humanização das ações pedagógicas, e um diálogo interdisciplinar.

A presente dissertação está estruturada em seis seções. A primeira, “Traçado histórico - as conquistas das pessoas com deficiência ao longo da história”, apresenta um trajeto

histórico, desde a criação de Campanhas, Instituições, Leis e, outros eventos, que ao longo da história, datando desde o Império até os dias atuais, foram importantes na valorização e reconhecimento da diversidade e para a inclusão escolar das pessoas com deficiência. A formulação desta Seção teve como base a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil, emitida pelo MEC, que elaborou um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções e foi organizada para subsidiar as discussões, ações e controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016, p. 5). A segunda seção, “Pessoas com deficiência e capacidade de aprendizagem - os processos políticos e práticas educacionais Inclusivas”, conceitua, através dos dispositivos de Lei, a pessoa com deficiência, bem como, todas as formas consideradas de deficiência, e propõe a legitimação da inclusão, por meio de políticas públicas, nacionais e internacionais, ressaltando a importância da formação docente inicial e continuada, que são os principais alvos dos debates sobre a inclusão. A próxima seção, “Legislação aplicada – regulamentações e normatizações”, apresenta alguns dispositivos de legislação, que preveem as penalidades impostas, no caso de descumprimento dos direitos à educação das pessoas com deficiência, que perfazem, essencialmente, a estruturação escolar acessível e a utilização de recursos didáticos e pedagógicos adaptados. A quarta seção, “Práticas e instrumentos de inclusão: da Libras, do Braile e da Mediação Escolar”, aborda alguns dos instrumentos de comunicação inclusiva, que promovem as interações, a interlocução social, a expressão pessoal, importantes no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência. A seção *posteriori*, trata sobre “Os desafios da interdisciplinaridade e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas práticas humanizadas de ensino inclusivas”, procura traçar um ideário educacional, que rompe com propostas de ensino tradicionais fragmentadas. Das abordagens anteriores, se extraem as argumentações que embasam a última seção, “Resultados e discussões”, que traça o perfil da política escolar de inclusão, nas escolas públicas municipais de Itaperuna, na sua zona urbana.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia essencial da presente pesquisa interdisciplinar, que seguiu a vertente qualitativa e quantitativa, foi concretizada pela técnica de pesquisa de campo, manifestando-se pela observação participante, com implicação ativa, adaptável conforme as circunstâncias exigiram e os níveis de acesso ao campo obtidos. Sobre a natureza pesquisa essencialmente qualitativa em educação ora proposta, cite-se Bodgan e Biklen (1994):

Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência de seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registrados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações (BODGAN & BIKLEN, 1994, pp. 69-70).

Quanto a observação participante, o método também fora utilizado para instrumentalizar a pesquisa qualitativa aqui proposta. Acerca da observação participante, Lapassade (2005, p. 81) afirma que

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”.

Ressalta-se que a presente pesquisa perseguiu a proposta social de buscar alternativas frente aos problemas constatados, efetivada com a devolutiva da Secretaria de Educação, Município de Itaperuna, o que coaduna com o compromisso elencado por Boaventura de Sousa Santos, em sua Obra “A Universidade do Sec. XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”, que traz em voga sua temática “a ecologia de saberes”, em que a conceitua como um aprofundamento da pesquisa-ação. Tem-se que a ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de todos os saberes, convertendo a Universidade em um espaço público de interconhecimento. A pesquisa-ação e a ecologia de saberes situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade, com o desenvolvimento de projetos que sejam claramente de interesse público (identificação e proposta de resolução de problemas sociais, de saúde pública, etc.) (SANTOS, s.a.).

Como unidade de caso, a delimitação foi restrita às escolas municipais da zona urbana, da cidade de Itaperuna/RJ, propondo-se o desenvolvimento da pesquisa para o

levantamento das informações pertinentes à possibilidade de inclusão regular, permanência e desenvolvimento dos discentes com deficiência, junto à cada unidade escolar do Município. Nessa pesquisa, o viés quantitativo permite a mensuração de determinadas situações de fato, por meio de uma amostra que permite quantificar os dados obtidos e correlacioná-los com o que prevê a legislação e outros instrumentos normativos e regulamentares sobre inclusão escolar. Segundo Malhotra (2001, p. 155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Quanto à pesquisa de campo, atento que o levantamento de dados quantitativos e qualitativos foi efetivado através de autorização da Secretaria de Educação do Município de Itaperuna, por força do requerimento apresentado em 18 de dezembro de 2018, cujo deferimento se deu em 13 de março de 2019 (Anexo 1), que decidiu pela autorização da aplicação de questionário fechado (Apêndice 1), que fora formulado, correlacionando-o com todas as temáticas bibliográficas avençadas, com perguntas pontuais, que permitissem uma amostra aproximada do real, para a validação dos resultados extraídos.

No dia 15 de maio do corrente ano, me reuni com a direção de 16 (dezesesseis) das 22 (vinte duas) escolas da zona urbana, do Município de Itaperuna, para que estas pudessem expor a situação peculiar de cada unidade escolar, intimamente ligada ao contexto inclusivo.

Das escolas faltantes, obtivemos respostas através de e-mail e também foi realizada a pesquisa ação, com implicação ativa, quando estive pessoalmente, com a direção de 03 (três) unidades escolares, por força da atual autorização da Secretaria de Educação do Município de Itaperuna RJ (Anexo 1), emitido através de seu Núcleo de Ensino/Educação Especial, oportunidade em que dialogamos sobre a prévia da pesquisa.

Ratifico que a todos os participantes foram disponibilizadas as informações sobre os temas do questionário, pontualmente esclarecidas, explicitamente reforçando os objetivos e finalidades da pesquisa, o que propiciou uma agradável interação, com resultados muito consistentes.

Ressalta-se, ainda, que no caso em baila, a formulação do questionário fechado corroborou para revelar uma amostragem descritiva, com a cautela de identificar a realidade profissional, estrutural e didática das unidades escolares locais, com zelo de que a fiabilidade e a validade dos dados fossem fielmente expostas, o que resultou na última seção da dissertação.

Portanto, construídos os dados, foram inaugurados os estágios finais, com o tratamento e interpretação dos resultados, que subsidiaram a estruturação e desenvolvimento da presente pesquisa, tratando de abordar os desdobramentos da temática, para logo após, permitir uma correlação entre estes e o aporte de dados obtidos, que culminou na primeira pesquisa conhecida e formalizada sobre a realidade escolar inclusiva, na localidade de Itaperuna, portanto, tida como inédita. Cabe ressaltar os métodos de reforço utilizados, como o da pesquisa documental, legislativa, levantamento do aporte teórico bibliográfico, bem como, publicações acadêmicas.

Apontamos que foram utilizados na presente pesquisa métodos quantitativos e qualitativos. Procuramos, quantitativamente, validar estatisticamente uma hipótese, que foi a da inaplicabilidade das leis e regulamentações pertinentes à inclusão escolar, no Município de Itaperuna RJ. Foi elaborado um questionário estruturado, para quantificar as respostas dos entrevistados e obter dados que vão confirmar ou contestar a hipótese inicial e perseguir apontar o problema central da pesquisa, que é a falta de meios eficazes de inclusão e permanência escolar das pessoas com deficiência, em âmbito municipal. O método qualitativo utilizado, por outro lado, visou explorar as informações de forma mais subjetiva, levando em conta o contexto, as particularidades e outros elementos não mensuráveis que permeiam o ambiente da pesquisa, que é, no presente caso, o escolar em âmbito municipal e os entrevistados, particularmente, os diretores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna-RJ, em zona urbana, que poderiam, precisamente, apontar o perfil de cada unidade escolar (SCHERMANN, 2019).

No que tange à revisão bibliográfica de literatura, a mesma permitiu a síntese de conhecimentos e a incorporação dos resultados da investigação sobre o tema, de uma forma sistemática e ordenada, a partir da obtenção de documentos que possibilitaram a avaliação de diversos materiais, que subsidiou o tema do trabalho de pesquisa (SOUZA; SILVA e CARVALHO, 2010).

4. DESENVOLVIMENTO

4.1. TRAÇADO HISTÓRICO - AS CONQUISTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

A valorização dos direitos humanos, do princípio da igualdade e dos preceitos de cidadania fundamentaram o reconhecimento de que as diferenças existem e, que elas desencadearam na desigualdade. Essa problematização perseguiu a distinção dos estudantes devido à grande diversidade, necessitando da Educação Especial, para organizar o atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino comum, que culminou na criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais, que definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência, oriundas de conquistas importantes ao longo da história.

A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil é um registro do Ministério da Educação, que norteia a presente seção, e indica importantes registros legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, assecuratória dos direitos de todas as pessoas à educação, no que concerne aos sistemas educacionais inclusivos. Inicialmente, o registro aponta que o atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, data da época do Império, com a criação de duas Instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (BRASIL, 2016). O MEC registrou que no início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, sendo em 1945, a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com Superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954 (BRASIL, 2016).

Até a década de 1950, quase não se discutia Educação Especial no Brasil. Somente a partir da década de 1970 que a Educação Especial passou a ser problematizada, com a inclusão escolar de alguns alunos especiais, como relatou Rogalski (2010, p.02).

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se

preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Mendes (1995) e Mazzotta (1969 *apud* MIRANDA, 2008) registram que foi a partir de 1957, que o Governo Federal assumiu o atendimento especial das pessoas com deficiência, ressaltando a criação de campanhas educativas. A primeira campanha, denominada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, foi criada em 1957, e destinada aos deficientes auditivos, objetivando a promoção de medidas educativas e assistenciais aos surdos, em todo o Brasil. Posteriormente, em 1958, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. A denominada “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), criada em 1960, buscou promover a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MIRANDA, 2008).

De 1960 a 1969, houve a expansão da criação de vários estabelecimentos de ensino especial e a institucionalização das políticas públicas da Educação Especial, como a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, transformado em SEESP (Secretaria de Educação Especial). Com sua extinção, em 1990, suas funções ficam a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, é recriada novamente a SEESP (Secretaria de Educação Especial), após reestruturação dos Ministérios (MIRANDA, 2008).

Em 1961, é editada a Lei 4.024/61, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontando o direito à educação dos “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de Ensino (BRASIL, 1961). Continuamente, comporta destacar a promulgação, em 11 de agosto de 1971, da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº. 5.692/71), que alterou a Lei 4.024/61, contemplando a temática da Educação Especial e do Direito à Educação estendida a todos, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, referida Lei, dispôs em seu artigo 9º, que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1988). A Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu

artigo 208, inovou e estabeleceu o direito de todos à educação, prevendo a integração escolar, com atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

Ao analisar toda evolução histórica da Educação Especial, Rogalski (2010) destaca a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. O autor ressalta que a Educação Especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes, destacando a aprovação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), que traz em seu artigo 58, a definição de Educação Especial, expressando que: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Registra-se que documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva (ROGALSKI, 2010).

A Declaração de Salamanca trata-se de um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social. O documento, elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, objetivou fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social (MENEZES, 2001). Registra-se, ainda, que a Declaração de Salamanca originou-se de “movimentos de direitos humanos” e da “desinstitucionalização manicomial” das décadas de 1960 e 1970. Considerada inovadora, proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos”, que promoveu uma plataforma que afirma o princípio de igualdade e discute sua prática, para atender às necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de lugares para esses “especiais”, numa sociedade de aprendizagem. Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação, tendo destacado que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas deveriam, para tanto, reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais,

estratégias de ensino, uso de recursos e parceiros com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes fosse assegurada uma educação efetiva (MENEZES, 2001). Na mesma década, que documentos como a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990) e a “Declaração de Salamanca” (1994) influenciam a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva no Brasil, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, instrumento normativo de suma importância, e que no seu artigo 55, reforçou a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, (Tailândia), em 1990, objetivou estabelecer compromissos mundiais para garantir, a todas as pessoas, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condições sociais mais justas e humanas. A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF) participaram das discussões, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos para a educação, a “Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas, relativas à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes, que foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em uma década (1993 a 2003), a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo (MENEZES, 2001).

A UNESCO realizou, em 1994, a “Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, para discutir a problematização das causas da exclusão escolar, acabando por proclamar, pelos documentos da Declaração de Salamanca e linha de ação que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas características, para combater as atitudes discriminatórias. Também em 1994, foi

promulgada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, valorizando os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, ante a heterogeneidade, reafirmando a responsabilidade da Educação Especial (BRASIL, 2016).

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), lei orgânica geral da educação brasileira, que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, ainda nos dias atuais. Preconiza em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base, dentre outros, no princípio da igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (BRASIL, 2016, p. 28). Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no seu artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas esse atendimento especial, devendo assegurar sua qualidade. Ainda, a Consolidação do MEC (BRASIL, 2016) aponta a Lei nº 10.172/2001 - o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo medidas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Destaca-se, ainda, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. De importante repercussão na educação, o decreto afirma igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem a acessibilidade (BRASIL, 2016). Ainda em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, passou a determinar que os “sistemas de ensino devem matricular todos os

alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC, 2001).

Importante a citação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016).

Também em 2002, a Lei nº 10.436, de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina no currículo de formação docente e de fonoaudiologia. O artigo 1º da referida Lei, dispõe que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Libras e outros recursos de expressão a ela associados. O Parágrafo único preceitua que a Libras é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Tem-se, em 2003, a implementação pelo MEC do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade, para a transformação do ensino (BRASIL, 2016).

Ato contínuo, em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2016). O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é então desenvolvido com o objetivo de

promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos (BRASIL, 2004).

Visando o acesso dos estudantes surdos à escola, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, é editado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002. O Ministério da Educação aponta que, em 2005, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S, em todos os Estados e no Distrito Federal, deveria garantir esse atendimento aos estudantes na rede pública de ensino, sendo organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e, também, para a formação continuada dos professores.

Ainda em 2005, é apontado pela Consolidação do MEC (2016) que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

O Decreto nº 5.773/2006, que regulou, supervisionou e dispôs acerca das avaliações de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino, com destaque para o item “c”, inciso VII do artigo 16, que estabeleceu a imprescindibilidade de conter no plano de desenvolvimento institucional, a especificação do plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2006).

A Consolidação do MEC (BRASIL, 2016), aponta que em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e ratificada com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, em seu artigo 24, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a

meta da plena participação e inclusão. Para tanto, deveriam adotar medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Fundamental Inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

O MEC, em 2007, registra o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. O Plano é reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Em 2008, o Decreto nº 6.571, incorporado *a posteriori* pelo Decreto nº 7.611/2011, instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando, também, medidas de apoio à inclusão, como o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, dentre outras (BRASIL, 2008). Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (MECN, 2009). Ainda em 2009, o Decreto nº. 6.949/2009 reafirma o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, ratifica o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A Resolução preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. De acordo com o artigo 41 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas. Ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, o Decreto nº. 7.084/2010 estabelece, no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial e professores das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2010).

Em 2011, por meio do Decreto 7.612, instituiu-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), com a finalidade da promoção das políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, como por exemplo, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011).

Com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, definiu-se Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevendo no inciso XV, do artigo 16, que “o projeto político-pedagógico das escolas que ofertem o Ensino Médio deve considerar a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a [...] pessoas com deficiência [...]” (CNE, 2012). Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirmou que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes, uma vez que define, em

seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um sujeito de direitos e garantias (BRASIL, 2016).

Ainda em 2012, por força da Lei nº 12.764, é criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, que consolidou, além de um conjunto de direitos, seu artigo 7º trouxe a previsão de vedação da recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência, estabelecendo punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório (BRASIL, 2012).

O Ministério da Educação registra que por força das deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determinou-se que os Estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial. Deve ser assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, objetivando universalizar o acesso à educação básica e atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo), para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos. Considerando que a educação constitui-se legalmente um direito humano fundamental, incondicional e indisponível, a ser cumprido sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cumpre destacar a Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação (BRASIL, 2016).

Stainback e Stainback (1997, p. 44) se posicionam sobre a transição da segregação do passado, para práticas gradativas mais inclusivas:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que

as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Em lei muitas conquistas foram alcançadas, destacando que merecem esforços para que sejam efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois, o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola (MIRANDA, 2008).

Todos os instrumentos normativos inerentes à inclusão e permanência de pessoas com deficiência, aqui avançados, devem ser agraciados, já que a perspectiva de uma educação que alcance a todos é desafiadora. A vasta legislação assegura o direito de inclusão, permanência, atendimento adequado e humanizado de aprendizagem nos sistemas educacionais, que requerem mudanças teóricas, metodológicas e de políticas públicas adequadas.

Por todo exposto, percebe-se que o panorama histórico, em que pauta-se a presente Seção, foi permeado de exclusão e segregação, evoluindo gradativamente, aprimorando-se e humanizando-se, tramitando do mero tratamento assistencial e diagnóstico, para iniciativas oficialmente educacionais e institucionalmente escolares.

4.2. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM - OS PROCESSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Por previsão do Decreto nº. 6.949/2009, em seu artigo 1º, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter sua participação plena e efetiva na sociedade obstruída em relação às demais pessoas (BRASIL, 2009). Agraciada, por força da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, surgiu o importante conceito de “Pessoa com deficiência” definida na atual Lei 13.146/2015, em seu artigo 2º, que dispõe que:

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

Para os efeitos da Convenção Interamericana, promulgada no Brasil por força do Decreto Nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001, para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Artigo I),

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, considera-se público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Conforme conceito instituído no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e definições do Decreto nº 5.296/2004, o Censo Escolar/INEP considera estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, apresentando classificações (Quadro 1).

Quadro 1 - Definição dos tipos de deficiência.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DEFINIÇÃO (CENSO ESCOLAR/INEP)
Deficiência intelectual	Alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Deficiência múltipla	Associação de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).
Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.
Surdez	Perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.
Baixa visão	Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Cegueira	Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no menor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
Surdo-cegueira	Deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia

	<p>cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções e Transtornos globais do desenvolvimento - prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 03 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social, linguagem para a comunicação social, jogos simbólicos ou imaginativos.</p>
Altas habilidades/superdotação	<p>Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.</p>

(Fonte: INEP, MEC, 2016, p. 7).

Importante ressaltar que as pessoas com algum tipo de transtornos globais do desenvolvimento são consideradas com deficiência, conforme a Lei nº 12.764/2012, que enquadra, também, as pessoas com transtorno do espectro autista como pessoas com deficiência (MEC, 2016). É relevante destacar que, recomenda-se considerar, além das definições de pessoa com deficiência e de pessoa com transtornos globais do desenvolvimento acima avançadas, definidas pelo Censo Escolar/INEP, correlatas às questões que, conforme o IBGE, identificam, além dessas, as de “grande dificuldade de enxergar, ouvir ou caminhar” e “não consegue de modo algum enxergar, ouvir ou

caminhar” e deficiência mental/intelectual, excetuando-se o grupo populacional que se declara com “alguma dificuldade de ouvir, enxergar ou caminhar” (BRASIL, 2016).

Nesse diapasão, o desafio da inclusão exige que o docente seja dotado de competências e habilidades específicas, a fim de articulá-las direta e transversalmente nas disciplinas com as quais trabalham. Diante da necessidade de adaptação dos métodos, recursos e práticas didáticas inclusivas de ensino para pessoas com deficiência, a exigência formativa é ainda maior.

No atual contexto socioeducacional brasileiro, tem sido exigida e legitimada a inclusão de discentes com necessidades especiais ou deficiência, nas classes de ensino regular, por meio de políticas públicas nacionais e internacionais, ressaltando que a formação dos docentes tem sido o alvo de debates sobre a inclusão. A relação professor-aluno é extremamente importante para a promoção do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do indivíduo, na promoção da capacidade de ser “agente de sua própria inclusão” (MAGALHÃES e CUNHA, 2011).

O acesso à educação deverá ser garantido e efetivo desde a Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento do discente. Nessa fase, a estimulação externa é importantíssima, pois o lúdico, o acesso às multiplicidades de formas de comunicação, a valorização dos estímulos físicos, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização das características próprias.

As instituições precisam compreender que os processos inclusivos representam uma demanda irreversível na sociedade contemporânea, onde gestores precisam estar conectados e articulados com as políticas de acessibilidade e universalização do ensino. É preciso espaços físicos preparados e adaptados, para garantir condições de acesso, permanência e também de efetiva participação de todos os alunos, sem discriminação, em todas as dinâmicas educativas. Uma gestão para a diversidade discente deverá criar condições para a oferta de serviços e de recursos acessíveis, ou seja, que eliminem as barreiras que promovem a exclusão (CUNHA, s.a.).

Partindo da premissa de que incumbe ao docente o auxílio à construção da consciência crítico-reflexiva de cidadãos educandos, e de modo contextualizado àqueles particularmente vulneráveis, que por conta de alguma deficiência necessitam de

recursos didáticos e métodos próprios de ensino, práticas de ensino humanizado devem ser implementadas, permitindo o empoderamento desses discentes, plenamente capazes de refletir positivamente no desenvolvimento da socialização das pessoas com deficiência.

Alcançar a efetivação da idealizada Educação Inclusiva, faz-se necessário repensar conceitos, propostas, metodologias e outras práticas, traçando o norteador de um ideário, reconhecida como uma prática ainda em construção, pois como bem preceitua Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Rogalski (2010) define a inclusão como um processo educacional através do qual todos os alunos, incluídos, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Destacando o papel dos educadores frente à inclusão, que segundo a autora, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, a partir da solidariedade, acolhedores diante das diferenças e, crer na renovação através da escola, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange, inclusive, todas as classes sociais. Para ela, a prática supracitada merece cuidado especial, pois retrata o futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (BRASIL, 2016) aponta que, dentre os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade, destaca-se:

Constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola (BRASIL, 2016, p. 143).

Somente com essas práticas, o paradigma da inclusão promoveria respostas às diferenças, impulsionando movimentos que buscariam rever o espaço escolar, sob a égide de todas as formas de exclusão (BRASIL, 2016).

A ação inclusiva demanda inúmeras adaptações e reestruturações quanto à infraestrutura escolar, bases curriculares, recursos didáticos, formação profissional inicial e continuada, reestruturação das práticas políticas de fomento à educação. Isto posto, é preciso citar que a proposta da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, representa um novo marco teórico e político da educação brasileira, visto que a Educação Especial é elevada à modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo expandido da Educação Especial constituído (citou estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (BRASIL, 2016). Como se vislumbra, a caminhada em favor de uma escola para todos requer tomada de decisões e iniciativas ousadas, de coerência, inovação e rompimento com velhas resistências e padronizações. Para Mendes (2001, p. 39), “é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula”.

O Princípio da Inclusão exige uma radical transformação da escola, pois exige adaptação às condições dos alunos, revelando que estaríamos na contramão do proposto, visto que os alunos é que devem se adaptar à escola. Tal perspectiva, demonstra apoio a todos que fazem parte da unidade escolar, citando, os professores, alunos e pessoal administrativo (DECHICHI *apud* MIRANDA, 2008).

A proposta da inclusão defende uma escola que volte o seu olhar para a criança como um todo, respeitando os três níveis de desenvolvimento, citando o acadêmico, o socioemocional e o pessoal, de forma a oportunizar à criança uma educação de qualidade. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a ingressarem (presença física do aluno deficiente mental na classe regular), mas sim, que estas estejam preparadas para trabalhar com os alunos que cheguem até ela, independentemente da condição (CORREIA *apud* MIRANDA, 2008).

Não há como desconsiderar que a implementação da Educação Inclusiva demandada requer, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que

procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a Educação Especial (BUENO *apud* MIRANDA, 2008).

Tem-se que a escola inclusiva “se constitui num espaço de consenso, de tolerância para com os indivíduos considerados diferentes.” Na experiência cotidiana com os demais, a convivência é elemento de integração e inclusão (SKLIAR *apud* MIRANDA, 2008). Complementando, com a ideia de Souza e Góes, Miranda (2008) expõe:

E no entanto, permanece em essência com as mesmas condições deficitárias oferecidas aqueles que já estavam supostamente incluídos (SOUZA e GÓES, 1999), e ainda com um ensino exatamente igual para todos, sendo que o que deveria acontecer seria a escola efetuar as devidas adaptações com propostas diferenciadas perante a heterogeneidade das deficiências (MIRANDA, 2008).

Não se trata de escolher entre escola regular e escola especial, mas de “inovar a escola e não pensá-la num funcionamento uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos” (GÓES *apud* MIRANDA, 2008). Este é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e mentais de todas as pessoas, atingindo desse modo o próprio indivíduo que apresenta necessidades especiais (MIRANDA, 2008).

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer determinados cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, para não correr o sério risco de permanecer na retórica, na eterna ponderação de que apenas começa-se um processo, até que venha, no futuro, um novo paradigma redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” o discurso e, quiçá, um dia transformar as escolas (MENDES, 2006). A Educação Inclusiva baseada no dever da escola em ser um lugar de aprendizagem e desenvolvimento, deve rejeitar qualquer forma de discriminação ou segregação. Neste contexto, o professor responsável pelo ensino, trabalha com as diferenças, que são valorizadas, devendo criar um contexto favorável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos discentes. As estratégias de ensino variarão, mas o professor precisará utilizá-las com base na cooperação entre os alunos. O que mais vai importar, antes de tudo, é o espírito a partir do qual estas estratégias serão implantadas. Na verdade, a Educação Inclusiva deve

embasar-se no respeito e na valorização das diferenças. A ação educativa do professor, para Mendes (2006), deve ser reflexiva, permitindo que cada membro participe ou contribua para si e para os outros no desenvolvimento do grupo, e saibam da sua importância nesse processo. São necessárias mudanças pedagógicas profundas para a efetivação de práticas de Educação Inclusiva que se baseiam mais na ideia de “desnormalização” (FIGUEIREDO, BONETI e POLIN, 2017). Nesse interim, comporta apresentar algumas diferenças entre os termos “integração” e “inclusão” escolar, elencadas por Werneck (2003) (Quadro 2).

Quadro 2 – Algumas diferenças entre “integração” e “inclusão” escolares.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR	INCLUSÃO ESCOLAR
Inserção parcial e condicional	Inserção total e incondicional
Pede concessões aos sistemas	Exige ruptura nos sistemas
Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência	Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa
Contenta-se com transformações superficiais	Exige transformações profundas
Pessoas com deficiência se adaptam as realidades do modelo que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes	Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos
Defende o direito das pessoas com deficiência	Defende o direito de todas as pessoas, com e sem deficiência
Tente a disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção	Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais
O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas	O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência

(Fonte: Werneck, 2003).

Para que haja transformação é premente revisão profunda dos programas de formação inicial e continuada do corpo docente. É necessário desenvolver nos professores atitudes e competências necessárias para a implementação da Educação Inclusiva. É necessário, também, que a comunidade acadêmica assuma uma visão renovada da escola, de suas práticas e seus valores.

Portanto, a ação da Educação Inclusiva apresenta fortes desafios, mas também um caminho animador e ótimas perspectivas. Se por um lado, a escola é vista pela homogeneidade, funcionalidade e evolução, contrapondo-se com o pressuposto básico da Educação Inclusiva, a partir dos fatores construtivos das diferenças e desigualdades sociais, das trocas de experiências advindas das diferentes vivências das diferenças e singularidades; por outro, para além da institucionalidade da escola, criando caminhos que viabilizam a Educação Inclusiva, tanto do ponto de vista dos dispositivos legais, quanto da própria ação escolar (FIGUEIREDO, BONETI e POLIN, 2017).

Todos os educandos têm necessidades pessoais e peculiares no processo de socialização, requerendo atenção individualizada. Essa diversidade precisa ser vista como conceito “plural, multidimensional e complexo”, amplamente reconhecida, e nos mais variados aspectos, coadunando com a singularidade e especificidades de transmissão e assimilação do ensino. Merece destaque o papel primordial do docente no processo de reconhecimento das necessidades diversificadas, estimulando as potencialidades e garantindo educação de qualidade, deixando de lado o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, passando a ter liberalidade na escolha de sua prática educacional, considerando o nível e a necessidade de cada discente (COSTA, ROMANOSWSKI e FREITAS, 2016).

Como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, ao tratar do atendimento diferenciado aos alunos da Educação Especial, institui no artigo 59 que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação Especial para o trabalho, visando

a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O Decreto 7.611/2011 dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e regulamento seus norteadores, objetivos e propostas, preconizando que é preciso, conforme dispõe o artigo 2º:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Por força da previsão do artigo 3º, do Decreto 7.611/2011, são objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

A inclusão reforça a ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. No entanto, requer mudanças sociais e esforço mútuo de todos os profissionais da educação para que seja efetivada. Costa, Romanowski e Freitas (2016), afirmam que, para se vencer o paradigma da inclusão e da educação para todos, é premente a necessidade de redefinição dos currículos escolares, a partir de políticas públicas atuais transformadoras. Citam que, para tanto, é necessária a formação continuada dos professores e a revisão da formação inicial, de modo que todos possam assumir a

perspectiva da educação para todos ao longo de toda trajetória profissional, aliando qualidade e igualdade, rompendo, assim, os laços de preconceitos e rotulagens.

O discente com qualquer tipo de deficiência deve ser compreendido, respeitado e acolhido no âmbito escolar, com práxis a instigar o desenvolvimento de métodos e recursos didáticos adaptados às suas necessidades, estimulando-os a explorarem outros sentidos, através das interações, reações e percepções das pessoas com deficiência, com todos os envolvidos no processo educacional. Neste sentido, Maria Teresa Égler Mantoan, corrobora ponderando que:

[...] embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e que fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença, nas salas de aula (MANTOAN, s.a., s/p).

A inclusão propicia o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, da capacidade de entender e receber o próximo. O modelo ideal é o da Educação Inclusiva que acolhe todas as pessoas, sem qualquer exceção. Diferencia o estar junto, que para o autor é simplesmente se aglomerar (ex.: no cinema, na rua), da inclusão, que é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005).

Nesta perspectiva, Magalis Bésser Dorneles Schneider afirma que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando assim suas ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (SCHNEIDER, 2003, s.p).

Considerar uma escola inclusiva de referência requer que ela esteja aberta à diversidade:

[...] há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor. Professores, coordenação, direção e secretaria, devem assumir o compromisso por uma educação subsidiada por um trabalho constante de construção e reconstrução partindo da realidade educacional de maneira que constitua uma escola que inclua independente de paradigmas. (BELISÁRIO, 2005 *apud* ALMEIDA, 2013).

A Educação Inclusiva caracteriza-se, portanto, como um “novo paradigma” que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todos, pelo respeito com diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2003). Para a autora, o maior desafio é o humano:

[...] sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN, 1988, p. 51).

O dever do Estado com a educação está expresso na Constituição Federal de 1988, por previsão do art. 205, que preconiza que a educação é direito de todos, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; por força do art. 206, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pelo art. 208, inciso III, esse dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Para exercer essa missão, o espaço escolar deve possuir constructos prévios de preparação técnica, estrutural e acolhedor, propiciando a adaptação dos discentes com

deficiência às práticas de ensino propostas. A escolar regular, no seu fundamental papel instituidor e no processo de ensino-aprendizagem, atrai para si uma responsabilidade de extrema relevância social:

A escola regular, enquanto ambiente plural e segundo a Constituição Federal, deve retratar a sociedade como ela é. Neste sentido, deve reconhecer que cada indivíduo tem necessidades particulares. Mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando o pleno desenvolvimento de todos. Os espaços devem ser pensados de modo a garantir o direito de locomoção, de comunicação e, sobretudo, o direito à educação de qualidade. A maneira ideal para se avaliarem as reais necessidades de cada escola, nas diversas regiões em que se localizam, é adotar a metodologia de elaboração de projetos como forma de proposição de ações e avaliações periódicas. Assim como o projeto de trabalho pode ampliar sua abrangência, as respostas, quando avaliadas e entendidas como insatisfatórias, devem ser revistas, visando alcançar o resultado almejado, buscando, sempre que necessário, adotar novas metodologias, gerando reflexões, desencadeando ações (SENRA *et al*, 2008, p.19 e 20).

O Ministério da Educação é responsável por prestar todo apoio técnico e financeiro para ações voltadas ao atendimento educacional especializado, por previsão do art. 5º, do Decreto 7.611/2011, que, dentre outras questões, dispõe sobre a implantação de salas de aula com recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para Educação Inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e a estrutura de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Em entrevista ao Centro de Referência Escolar Mario Covas da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, Mel Ainscow retrata que o processo de inclusão pressupõe um processo em três níveis, que são: a presença na escola, a participação e a aquisição de conhecimentos, detalhando que:

[...] a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão

significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2009.s/p).

Com propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos que a Educação Inclusiva requer, é preciso adaptação, reorganização e reformulações. Com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, não é possível deixar de considerar que a perspectiva de inclusão exige modificações profundas nos sistemas de ensino e que sua implementação deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, com vista ao oferecimento de uma educação de qualidade. Contudo, essa gradatividade e prudência em sua efetivação não podem servir para o adiamento “*ad eternum*”. A inclusão deve ser a base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001).

4.3. DA LEGISLAÇÃO APLICADA – REGULAMENTAÇÕES E NORMATIZAÇÕES

Todo amparo legislativo à Educação Inclusiva deve se perfazer e comprometer-se com os princípios base norteadores. O Decreto nº. 6.949/2009, por exemplo, elenca, dentre outros, advindos do Direito à Igualdade e da Dignidade da Pessoa Humana, os princípios do respeito pela dignidade inerente às pessoas com deficiência, em sua autonomia individual, (i) a liberdade de fazer as próprias escolhas; (ii) a independência; a não-discriminação; (iii) a plena e efetiva participação e inclusão social; (iv) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; (v) a igualdade de oportunidades; (vi) a acessibilidade; (vii) o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e da preservação de sua identidade (BRASIL, 2009).

A acessibilidade está prevista no Decreto nº. 6.949/2009, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que objetiva possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, atribuindo medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, dentre outros espaços, nas escolas (BRASIL, 2009).

O Decreto nº. 6.949/2009, em seu artigo 4º, elenca as obrigações dos Estados Partes, prevendo uma série de medidas a serem cumpridas:

Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a: a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência; c) Levar em conta, em todos os programas e

políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência; d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção; e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada; f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes; g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível; h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações; i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos. 2. Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional. 3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas. 4. Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau. 5. As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos (BRASIL, 2009).

Segundo a Lei Nº 13.146/2015,

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

Todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, legalmente, são obrigadas a serem acessíveis. A norma que rege esses requisitos é a ABNT NBR 9050:2015 que, dentre outras especificações, orienta que:

1) A entrada de alunos deve ser feita preferencialmente pela via de menor tráfego, contendo pelo menos uma rota acessível, com rampa de no mínimo 80 cm de largura. Deve haver áreas planas para descanso depois de uma certa distância, definida conforme a inclinação da rampa (Figura 1);

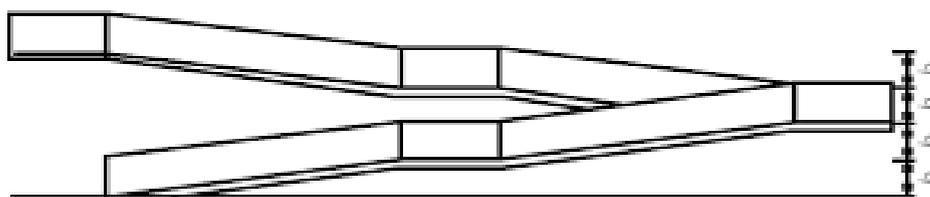


Figura 1: Dimensionamento das rampas. (Fonte: ABNT, 2015).

2) As portas também devem ter um mínimo de 80 cm de largura, inclusive de elevadores e devem ser abertas com um único movimento e possuem maçanetas de alavanca;

3) Nas salas, a área de circulação deve permitir rotação de 360° (Figura 2);

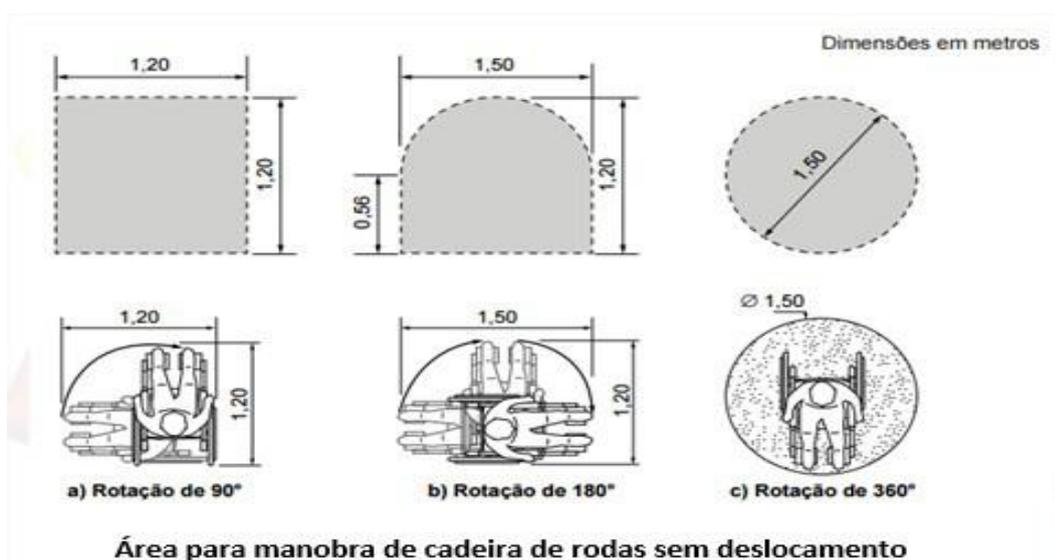


Figura 2: Medidas necessárias para a manobra de cadeira de rodas sem deslocamento (Fonte: ABNT, 2015).

4) Banheiros devem possuir barras de apoio e transferência, a 30 cm de altura em relação ao assento;

5) Pias e bebedouros devem ter seu acionamento a 80 cm de altura (Figura 3);

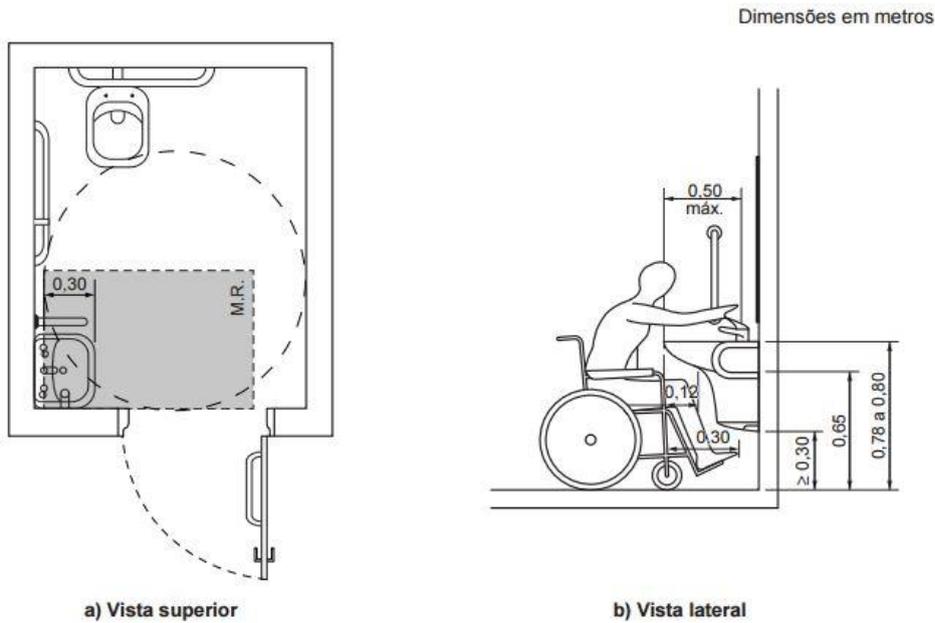


Figura 3: Área de aproximação para uso do lavatório. (Fonte: ABNT, 2015).

6) As lousas devem ter sua extremidade inferior a 90 cm do chão;

7) Piso tátil deve estar em toda a passagem de alunos (Figura 4).

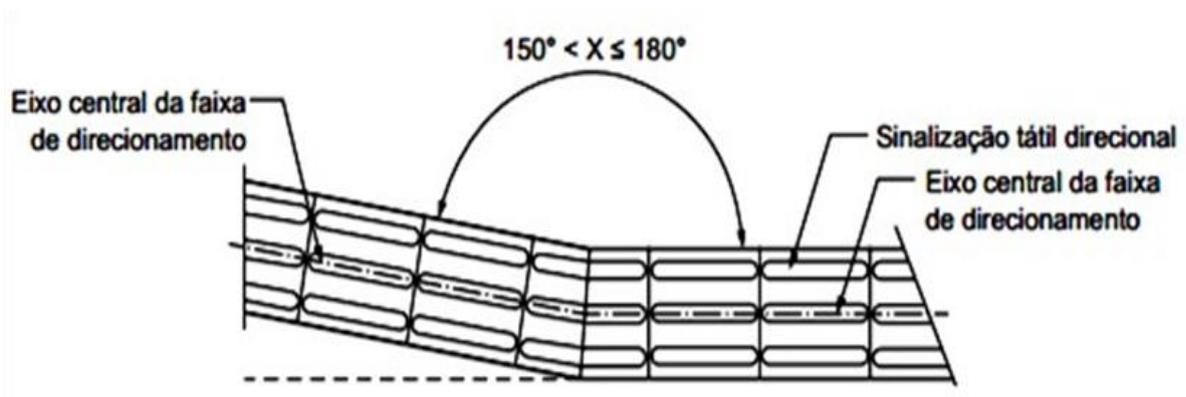


Figura 4: Piso tátil (Fonte: ABNT, 2015).

Quanto ao direito à Educação, importante a transcrição do artigo 24, do Decreto legislativo nº. 6.949/2009, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009), que prevê o comprometimento com o direito à educação das pessoas com deficiência de forma múltipla:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. 2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. 3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. 4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. 5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e

formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

O direito à educação constituiu-se um direito legalmente incondicional e inalienável. Com base no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 e no artigo 5º, §1º, do Decreto nº 8.368/2014, conforme Parecer nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU, os sistemas públicos e privados de educação básica e superior devem assegurar a matrícula das pessoas com deficiência. O artigo 7º prevê ainda que, “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012). A figura do gestor tem o papel fundamental de instituir as ações escolares inclusivas, devendo conduzir as ações estabelecidas, a fim de corroborar com a formação e as condições de trabalho para todos os profissionais em seu âmbito escolar, como na promoção de uma educação de qualidade social, justiça e igualitária.

No que se refere à efetivação do direito de acessibilidade física, pedagógica e às comunicações e informações, o Decreto nº 5.296/2004 estabelece, no seu artigo 24, que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso para 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, 2004).

Todavia, segundo pondera Miranda (2003), a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida apenas por meio da legislação que obrigue as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, já que somente a presença física do aluno deficiente na classe não é garantia efetiva de inclusão. Inclusão pressupõe a escola estar preparada para trabalhar com os alunos, independentemente de suas diferenças, e para que isso aconteça, espera-se que, tanto o sistema de ensino quanto a escola, se transformem e não atribuam esta tarefa ao discente a ser incluído.

Com propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos fundamentais e a dignidade para todas as pessoas com deficiência, o Decreto nº. 6.949/2009, em seu artigo 21, preconiza o acesso à informação como um direito precípua para pessoas com deficiência.

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais: a) Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência; b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência; c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência; d) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência; e) Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais (BRASIL, 2009).

Em âmbito municipal, por força da Lei Orgânica do Município de Itaperuna RJ, em seu artigo 250, “V”, o dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de atenção especial aos alunos portadores de deficiências, independente do limite de idade:

O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - obrigatoriamente e gratuidade do ensino fundamental e educação pré-escolar; II - oferta suficiente de vagas do ensino obrigatório e gratuito; III - expansão da rede escolar para atender a demanda; IV - condições adequadas para o exercício do magistério, no que diz respeito à conservação da rede física, material didático-escolar, equipamentos e cursos de aperfeiçoamento e utilização dos professores; V - **atenção especial aos alunos portadores de deficiências, independente do limite de idade** (Itaperuna RJ, 1990). (Grifo nosso).

Portanto, como se persegue demonstrar, a previsão legal do direito à educação, com vistas à igualdade de acesso e permanência escolar, porquanto dever concorrente da União, dos Estados e dos municípios, deve ser efetivamente aplicada e reconhecidamente garantista, já que, reconhece e valoriza a necessidade de atendimento especial das pessoas com deficiência.

4.4. PRÁTICAS E INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO: DAS LIBRAS, DO BRAILLE E DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

É relevante destacar o fundamental papel da comunicação e do uso das formas de linguagem no processo educacional. É através da comunicação que ocorrem as interações, a interlocução social e a expressão pessoal, importantes no processo ensino-aprendizagem. É necessário que o processo de transmissão do conhecimento seja extensivo a todos, possibilitando o crescimento e desenvolvimento pleno do educando. O inciso XIV do artigo 5º da CF de 88 assegura o acesso à informação: "é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional" (BRASIL, 1988).

Sistemas como o Braille e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foram criados para colaborar no processo de comunicação das pessoas com deficiência, uma vez que a garantia de acesso, participação e aprendizagem devem servir para a construção de práticas de enriquecimento das diferenças, e não de mitigação dos saberes.

No Brasil, a LIBRAS está prevista na Lei nº 10.436/2002, como a língua oficial das pessoas surdas.

[...] Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010),

No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Nos últimos anos, várias iniciativas foram criadas para promover o uso da Libras nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas que favorecem o ensino dessa língua para as pessoas com surdez. Tais ações são necessárias, considerando a singularidade da língua de sinais e que esta não é usual na sociedade. Assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino da Libras, por meio de métodos adequados. É direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica, com a presença de um profissional habilitado, preferencialmente surdo. Essa habilitação para o ensino da Libras

pode ser obtida por meio do exame ProLibras promovido pelo MEC/INEP, ou por meio do curso de licenciatura Letras/Libras (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 47 e 48).

A língua de sinais distingue-se das línguas orais, utilizando-se de um meio visual espacial. Para a elaboração das línguas de sinais é preciso olhar os movimentos que o emissor realiza, e assim, entender sua mensagem. Na língua de sinais é preciso estar ao alcance da visão para que o sinal seja notado e percebido pelo receptor, pois os sinais gestuais dão origem a um diálogo entre duas pessoas ou mais (BRAZ, 2014). A utilização da LIBRAS (Figura 1) é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e das comunidades surdas, inseridas na cultura ouvinte hegemônica, garantindo a valorização e reconhecimento da cultura surda (CROMACK, 2004).

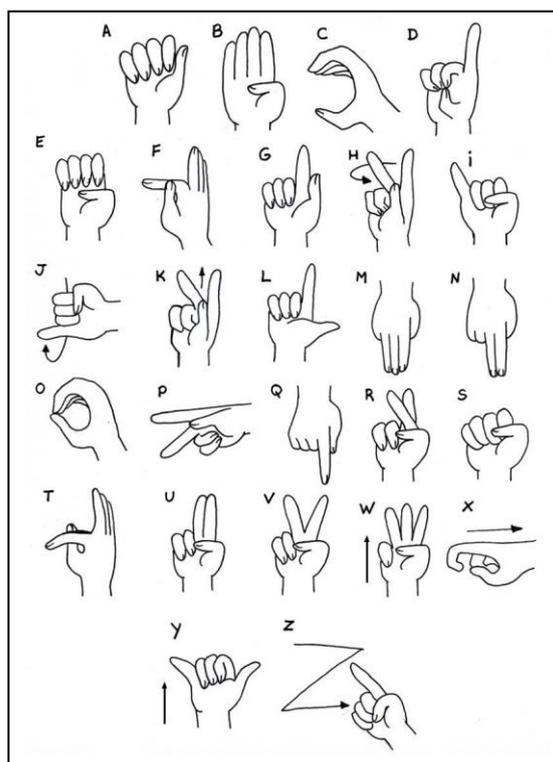


Figura 5: Alfabeto em Libras (Fonte: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br>).

Dentre os processos relacionados à escola e à aprendizagem, a escrita e leitura parecem ser os que mais demandam novas reflexões, principalmente porque (e às vezes, exclusivamente) é por meio desses dois processos que se constrói e se revela a condição bilíngue do surdo (PEIXOTO, 2006). O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão, orienta os sistemas de ensino para o uso da abordagem bilíngue na escolarização dos estudantes surdos usuários da LIBRAS, compreendendo que:

[...] o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar em um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo- cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas (MEC, 2016, p.9).

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005). O Projeto de Lei nº. 14/2007 (PL 2040/2011, na Câmara dos Deputados) determina o ensino de LIBRAS para os alunos com deficiência auditiva nas escolas públicas e privadas de educação básica. O Projeto está em tramitação na Câmara dos Deputados e, em novembro 2018, foi aprovado pela Comissão de Educação daquela Casa, na forma de um texto alternativo, que condensa ideias de várias proposições analisadas em conjunto. O texto atual torna a oferta do ensino de conhecimentos básicos de LIBRAS obrigatória nas escolas públicas brasileiras, nos municípios com mais de 10 mil habitantes, sendo facultativa a matrícula para os alunos.

Criado em 1825, pelo francês Louis Braille (1809 - 1852), o Sistema Braille de Leitura se baseia na combinação de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada (Figura 2), o que resulta em 64 símbolos que representam letras, algarismos e sinais de pontuação. O processo de escrita e leitura feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. No Brasil, sua utilização data de 1850. Sua chegada e difusão no país ocorrem por meio de José Álvares de Azevedo (Patrono da Educação dos Cegos no Brasil) que lutou pela criação de uma escola especializada na educação de cegos. Em 1854, é fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, tendo como missão a educação e profissionalização das pessoas com deficiência visual. O Instituto Benjamin Constant é referência nacional no atendimento a deficientes visuais, bem como no oferecimento de programas de capacitação em Braille.

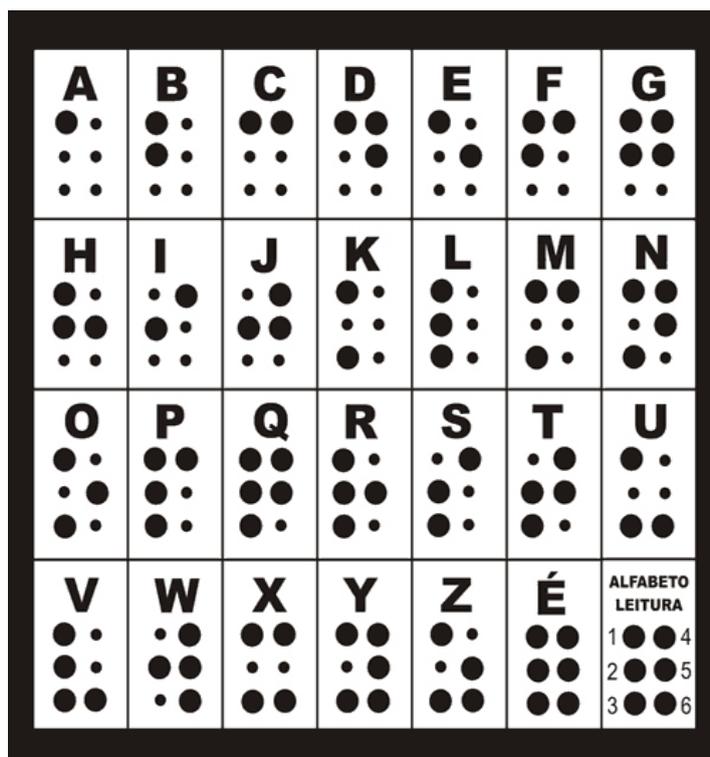


Figura 6: Alfabeto Braille (Fonte: <https://www.alfabeto.net.br/alfabeto-Braille/>).

A NBR (Norma Brasileira) nº. 15.599 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) propõe recursos para acessibilidade na comunicação e indica que para a eficaz emissão, captação e troca de mensagens na prestação de serviços, é necessário observar com cautela o público-alvo, e ter sensibilidade na escolha dos recursos de comunicação adequados. A combinação dos diferentes tipos de comunicação (tátil, visual e sonora) possibilita atender a uma gama de capacidades da população e contornar as barreiras à comunicação na prestação de serviços (ABNT, 2008).

Importante prerrogativa a ser citada é o artigo 46, da Lei 9.610/98, que dispõe que não constitui ofensa aos direitos autorais, reproduzir obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que, sem fins comerciais, a reprodução seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários (BRASIL, 1998). Para a promoção da acessibilidade, portanto, é preciso garantir acesso universal aos meios de comunicação, por força da Política Nacional de Educação Especial, que a enfatiza como garantia fundamental para o atendimento de qualidade dos alunos com deficiência.

Quanto à mediação, no Brasil não há registro sistemático, mas observa-se a inclusão com mediadores escolares de modo mais intenso a partir dos anos 2000. Essa prática, segundo Vargas e Rodrigues (2018, p. 8), “encontra subsídio legal na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n. 13.146/2015) e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (n. 12.764/2012)”. Os mediadores acompanham crianças que necessitam de auxílio em sala de aula e atuam orientados por profissionais que acompanham a criança nas terapias de apoio. Contudo, a presença de mediadores não é uma realidade para todas as escolas (VARGAS e RODRIGUES, 2018). A escolha dos mediadores está na relação entre sua formação acadêmica e a maior demanda das crianças (comunicação, comportamento ou motora, por exemplo). Esses profissionais devem ter a aptidão e habilidades interpessoais necessárias para desenvolverem e manterem relações de trabalho eficazes com as crianças, famílias e demais profissionais que as assistem, sabendo respeitar e compreender as dificuldades da família e da criança, tendo flexibilidade e criatividade para se adequarem ao dinamismo escolar que estarão inseridos e disponibilidade para aprender (SCHÜTZ, 2006).

A mediação escolar passou a se tornar mais frequente a partir da Convenção de Salamanca. As escolas de todo o mundo tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. O mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades pedagógicas, nas limitações motoras ou da leitura, nos diversos níveis escolares. Um mediador estimulando a aquisição de linguagem e habilidades sociais no cotidiano escolar amplia a possibilidade da quantidade de estímulo recebido, como também a qualidade já que sempre ocorrerá em situação real de uso, diferente do que se pode proporcionar num consultório. Conhecer o aluno que será acompanhado pela mediação, discutir com a equipe pedagógica da escola e com a equipe de apoio terapêutico são pontos fundamentais. Apesar da figura do mediador ser considerada uma adaptação no espaço pedagógico, portanto garantido pela lei, não existe muita clareza quanto o papel e as atribuições deste profissional nem quanto à regulamentação da profissão (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 92).

Os mediadores favorecem a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, tornando esse estímulo relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A partir da mediação pedagógica, num caminho que é transdisciplinar, deve-se buscar e fomentar a criação de uma relação de reciprocidade que colabore na construção de um ambiente favorável à aprendizagem (ARANTES *et al.*, 2017).

Os mediadores podem auxiliar a criança na identificação de problemas, contribuindo para a tomada de decisões e no encorajamento para atuação ativa no ambiente em que está inserida. Uma vez que atuam como facilitadores, consultores e dinamizadores, esses profissionais devem possuir características, atitudes e conhecimentos específicos que permitam criar situações de aprendizagem (SUANNO, 2010; MASETTO, 2013).

Ainscow, Porter e Wang (1997) apontam três fatores chave para uma educação mais inclusiva: (i), a “planificação nas salas de aula, para a classe como um todo”; (ii), a utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos, valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades; (iii), “improvisação”, pois o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

É de suma relevância a implementação de práticas de inclusão, fundada em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. O papel da escola inclusiva, portanto, é o de reconhecer as diferenças dos alunos e garantir a devida “abertura”, a efetiva participação e progresso de forma plúrima. A adoção de práticas escolares, compatíveis com a inclusão, requer redefinições e alternativas que, pormenorizadamente, devem ser revistas. O educando com deficiência deve se tornar autônomo o suficiente a ponto construir competências e habilidades para exercer a cidadania plena, através de práticas que auxiliem e fomentem o seu desenvolvimento no meio social, já que emergem da educação as mudanças fundamentais necessárias. A Educação Inclusiva requer, fundamentalmente, a reafirmação nos projetos educativos que a sustentam, os valores e a humanização das ações pedagógicas.

4.5. DA INTERDISCIPLINARIDADE E DO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NAS PRÁTICAS HUMANIZADAS DE ENSINO INCLUSIVAS

No processo inclusivo, o docente é elemento essencial, devendo estar, de forma significativa, fundado em conhecimentos inovadores e empenhado na prática do ensino humanizado, para respeitar, eficazmente, todos os dispositivos legais garantidores dos direitos das pessoas com deficiência, além de outros, como os consolidados na Constituição Federal do Brasil (BRASIL,1988), na Política Nacional de Educação (BRASIL, 2008), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e nas Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

A Educação permite a capacitação, socialização e engrandecimento do ser humano. Nesse ínterim, a educação deve favorecer a todos o acesso ao conhecimento já produzido, para que somente assim, a produção de novos saberes seja possível, agraciando a diversidade, que perfaz o reconhecimento de que cada educando tem suas necessidades próprias, requerendo muitas das vezes de pedagógica individualizada (COSTA; ROMANOWSKI e FREITAS, 2016).

A diversidade deve ser compreendida como um conceito amplo, em que o docente tem o papel fundamental de reconhecimento e acolhimento, num movimento que valoriza cada característica, ritmo e potencialidade. Os discentes com qualquer tipo de deficiência devem ser compreendidos, respeitados e acolhidos no âmbito escolar, com práxis a instigar o desenvolvimento de métodos e recursos didáticos adaptados às suas necessidades, estimulando-os a explorar outros sentidos, através das interações, reações e percepções. É um movimento em que todos os envolvidos no processo educacional precisam “abraçar”, a fim de estimular o desenvolvimento social, humanizado e autossuficiente das pessoas com deficiência; e deve ser mútuo, pois deve ser visto como um privilégio e oportunidade de trabalhar com a diversidade.

Na perspectiva de Cunha (2009), a educação não é uma questão institucional, mas uma questão humana. Para o autor, não aprendemos pelo rigor das regras, mas por uma condição biológica; nascemos para aprender e, restringir esse direito é violar a coerência da natureza; é tentar cercear a inteligência humana.

As estratégias de ensino variarão, mas o docente precisará utilizá-las com base na cooperação entre os educandos e implementando estratégias de valorização das diversidades, com mudanças pedagógicas profundas para a efetivação de práticas de Educação Inclusiva, que se baseiam numa revisão profunda dos programas de formação inicial e continuada. Significa assumir atitudes e competências necessárias para a implementação da Educação Inclusiva, reafirmando o desenvolvimento curricular docente voltado para esse fim.

Indiscutivelmente, cada discente se desenvolve em um ritmo, a partir de processos de assimilação e incorporação de novos conhecimentos que, a partir da interação, orientam-se, e podem expandir suas capacidades, percepções, sensações e reações. Para que esse processo de socialização seja heterogêneo, o professor deve dedicar-se à sua formação continuada, pois é confrontando-se com novos saberes e novos desafios, que deve se estabelecer e transmitir o conhecimento, almejando alcançar os objetivos de progredir e articulá-los, interdisciplinarmente, com a sua área de ensino, procurando dialogar com outros campos disciplinares.

No Brasil, a discussão sobre interdisciplinaridade é recente e, a preocupação com a mesma, se evidencia a cada dia numa transformação do caminhar pedagógico. A chegada do século XXI aprofundou as discussões e reflexões em torno da interdisciplinaridade em face da realidade educacional brasileira, frente à inclusão e ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, inseridos ou não no ensino regular (PREZIBÉLLA, 2008).

Sob argumentos de autoridade, Piaget (1978, p. 263), ao tratar do processo de aprendizagem, destaca que “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”. Bem ressalta que, a partir do nascimento, inicia-se o processo de desenvolvimento cognitivo e todas as posteriores construções do sujeito, que servirão como bases às dos períodos que sucedem. O autor, portanto, demonstra a importância da construção do saber a partir das práticas de interação, aquisição pelas novidades e somatórias de experimentações.

O ser humano é um ser social e o seu desenvolvimento se dá na participação do meio em que está inserido. Para isso, o simples contato com os objetos de conhecimento não garante a aprendizagem e a interação com o outro é essencial para que esse processo se realize (VYGOTSKY *et al.*, 1988).

Ambas considerações devem ser vistas sob a perspectiva da influência do meio, “do outro” e das inter-relações, nas dimensões do processo de ensino/aprendizagem. Destaca-se a importância da interdisciplinaridade para proporcionar o trânsito por entre os vários compartimentos do saber contemporâneo e, que se fundamenta na articulação de conhecimentos, tecnologias, práticas e contextualização dos processos históricos e sociais de produção de saberes, que, adaptadas, deve ser promovida para todos. Como bem pondera Pombo (2005), só há interdisciplinaridade se houver cooperação e mutualismo:

[...] Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o. Ao contrário da fórmula repetida segundo a qual a nossa liberdade começa quando termina a liberdade do outro, para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos (POMBO, 2005, p. 13).

Dessa forma, é romper com as propostas de ensino tradicionais fragmentadas, relacionando, principalmente, o teórico e o prático. Nas palavras de Fazenda (2011), em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia basicamente uma atitude, uma relação recíproca, mútua, um regime de copropriedade que possibilitaria dialogar entre os interessados. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. Morin (2003, p. 115 e 116) expressa o conhecimento em movimento, “o conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes”, é o que destaca ao tratar do tema disciplina - “ecologizada”, contextualizada, dinâmica, que problematiza e transforma-se.

A interdisciplinaridade organiza esse currículo e possibilita a conexão com as disciplinas, permitindo a construção mais ampla dos saberes já produzidos ao longo da história. Em uma análise quanto à cientificidade das referidas disciplinas, Fazenda (2011) revela que ganha o status de interdisciplinar, primeiro, no momento em que exige que o professor reveja suas práticas e redescubra seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento é incorporado; e, segundo, a

ordenação social, quando busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares, coadunando com as exigências sociais, políticas e econômicas. Sob essa égide, seria possível pensar a atitude interdisciplinar que propõe Japiassú (1976, p. 75):

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, assim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Importante destacar a obra “Ensinando a Transgredir – a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013), que convida à prática reflexiva sobre a importância da educação para transgredir barreiras como o preconceito, na prática social humanista da liberdade, pois a sala de aula, apesar de todas as suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades, oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de todos os docentes uma abertura da mente e do coração, permitindo encarar a realidade, para coletivamente transgredir, cruzar as fronteiras. Isso é a educação tida como prática da liberdade. A autora faz uma dura crítica ao sistema educacional excludente, já que encara a sala de aula como fonte potencial de libertação, na promoção de mudanças de mentalidade e transformação da cultura e, que esta liberdade seja para todos, indistintamente. A autora destaca, ainda, a importância da educação na prática social humanista, exigindo empenho e muito trabalho por parte dos educadores.

É premente a necessidade de alvitrar a discussão das “diferenças”, partindo da prática do diálogo, começando a cruzar fronteiras e barreiras, partilhando ideias e experiências. Para tal, é necessário ouvir as vozes uns dos outros (participação e diálogos coletivos), relacioná-las às experiências pessoais, para que, assim, a prática da consciência ao outro seja possível. Somente a partir do momento que partilhamos as experiências e as narrativas em sala de aula, é que auxiliamos o compromisso mútuo e coletivo com a aprendizagem. O espaço escolar é a ruptura e reconhecimento de que somos diferentes. Para tanto, os educadores precisam superar o medo de perder o controle na sala de aula,

caindo na padronização convencional de ensino, acolhendo práticas de ensino criativas, para que o ideal da educação para todos seja alcançado (HOOKS, 2013).

O tema inclusão, também foi fortemente agraciado por Paulo Freire, que não aceitava a homogeneidade do sistema educacional tradicional, propondo em sua práxis, uma educação libertadora, que traz a gênese da Educação Inclusiva, uma educação que seja para todos, sem discriminações de qualquer natureza.

A relação dialógica preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares [...] (BRANDÃO, 2002, p. 5).

Importante destacar a imperiosa relevância social que a educação é capaz de alcançar. O docente precisa instituir, aperfeiçoar e implementar o desenvolvimento dos seus educandos, com medidas eficazes para desestagnar a evolução do ensino. A didática inclusiva deve ser pautada, para concretamente prever a discussão da diversidade, atrelada às necessidades reais dos educandos, enquanto compromisso profissional e pessoal, pois o currículo teria conotações mais abrangentes e estaria direcionado à organização do cotidiano e trabalho efetivamente inclusivo, garantindo conforto e segurança necessários.

A presença de alunos com deficiência na escola regular requer uma escola “aberta”, que responda às necessidades concretas de todos os alunos que chegam ao ambiente escolar com diferentes interesses, motivações e habilidades. As interações estabelecidas precisam estar mais próximas e integradas ao conhecimento do aluno e aos desafios que o contexto lhe propõe, a fim de que ambientes de construção de aprendizagens sejam oportunizados, incitando e possibilitando o pensar (ZULIAN e FREITAS, 2001).

Quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), o art. 219 da CF/88 prevê a implementação do desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País (BRASIL, 1988). Isto posto, as contribuições tecnológicas são de suma importância para o desenvolvimento educacional e o fomento das formas de produção do conhecimento.

Aproximadamente, datam de 1996 as primeiras iniciativas governamentais de incentivo ao uso de tecnologias de informação e comunicação, nas escolas públicas do Brasil. De acordo com as estatísticas produzidas pelo Centro de Estudos Sobre Tecnologias da

Informação, pesquisas contribuem para as discussões sobre políticas públicas, principalmente as voltadas para a inclusão digital (CETIC, 2011).

Lopes (2004) pondera que a globalização exige um conhecimento holístico da realidade. A experiência da utilização da Informática como disciplina, permite a fragmentação do conhecimento e a delimitação de fronteiras, tanto de conteúdo como de prática. O autor cita que a adaptação da Informática ao currículo escolar perseguiu a utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados e, também, de preparar os alunos para uma sociedade informatizada. No começo, muitas escolas introduziram em seu currículo o ensino da Informática com o pretexto da modernidade, não tendo a capacitação necessária; com o passar do tempo, algumas escolas perceberam o potencial da ferramenta, pois além de promover o contato com o computador, instrumentalizou apoio às matérias e aos conteúdos lecionados.

A escola não pode estar alheia ao processo de incorporação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no movimento da diversidade. As TIC's são ferramentas que garantem múltiplas formas de comunicação e interação, agraciando que o que prevê a Declaração de Salamanca (1994), ao dispor que “todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”. Nesse ponto, ratifica Rodrigues (2007, p. 35) que o uso adequado e diretivo das TIC's propicia um modelo educacional que visa alterar práticas tradicionais, remover barreiras à aprendizagem e valorizar as singularidades dos alunos, a partir da educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconômico.

Não obstante, o uso da Internet na escola é exigência da cibercultura, do novo ambiente comunicacional cultural que surge com a interconexão mundial de computadores no início do século XXI; um novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, está na contramão da história e alheia ao espírito do tempo, está, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura (modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada

pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet) (SILVA, s.a.).

Leite e Ribeiro (2012) apresentam os principais problemas quanto à inserção das TICs na educação brasileira

Devemos perceber que os problemas existentes na inserção das TICs na educação brasileira são influenciados por multifatores: o governo sempre investiu pouco em tecnologias na educação e agora que está tentando recuperar esse déficit; muitas escolas oferecem o mínimo de estrutura tecnológica de apoio pedagógico aos professores e alunos; muitos cursos superiores não capacitam o profissional para trabalhar utilizando as novas tecnologias; muitos professores, pelos mais variados motivos, têm resistência em utilizar as tecnologias, dentre outros (LEITE e RIBEIRO, 2012, p. 185).

Giroto, Poker e Omote(2012) preceituam que as TICs em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em cada aluno, possibilitando-o sentir-se útil e participativo. Para os autores, é desenvolver um pensamento proativo sobre as TICs; isto é, pensar as TICs na Educação do século XXI sob uma perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos.

As TICs são recursos importantes à reorganização das práticas escolares e produção do conhecimento.

[...] os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, s.p., 2000).

Para atender ao horizonte pedagógico, fruto da transformação da escola, propõe-se a reorganização de programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, objetivando alcançar que todos os envolvidos no processo inclusivo, vivenciem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo. Os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas, rompendo a insegurança, sem tomar conhecimento do que está

acontecendo; o preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de concepções; e aceitando a ideia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão, como para aceitação de um aluno com deficiência, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação (ZULIAN e FREITAS, 2001).

O dinamismo, caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da educação. São perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendem às necessidades dos novos tempos e cenários. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicista; ao contrário, reivindica uma formação abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, ou lê-la, reconhecê-la e interpretá-la. Dessa forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re)educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele (OLIVEIRA, 2003, p.33).

O ponto de partida para a Educação Inclusiva é a formação humana e técnica dos educadores, sempre ligada à interação com as pessoas com deficiência, pois, assim, a informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituiriam uma vertente significativa (LIMA, 2006). São sugeridas propostas como a construção de metodologias que use o computador para criar um ambiente construtivista, contextualizado e significativo, um ambiente em que os educandos possam aprender os conceitos de forma lúdica, promovendo contato e vivência coletiva, valorizando as potencialidades e habilidades (SILVA, s.a.).

Valente (1991, p. 48) destaca a importância do uso do computador como ferramenta de inclusão:

Ele significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais.

Baseando-se nos princípios e imperativos de leis, que reconhecem a necessidade de uma educação para todos, a proposta de Educação Inclusiva deixa bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno

com deficiência e, não o contrário; também, que o professor, considerado o agente determinante da transformação da escola, seja adequadamente preparado para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos. Contrário senso, o que ocorre é que a formação atual não prepara o professor para a Educação Especial, mas para uma área de deficiência mental, auditiva, visual, física ou outros segmentos, ocasionando, geralmente, a resistência de alguns professores às inovações, como a inclusão, ao considerarem que a proposta de uma educação para todos é válida, mas considerada impossível de ser concretizada, levando em conta o quantitativo de alunos e as circunstâncias vivenciadas nas escolas da rede pública de ensino. Os professores devem capacitar-se, acreditar e, principalmente, aceitar a inclusão, tornando, assim, a sua sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento de todos os envolvidos (ZULIAN e FREITAS, 2001).

É indisponível a necessidade de somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude de discriminação e segregação das pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades (MANTOAN, 2000).

4.6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, a presente seção propõe-se a apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa de campo, que avaliou a situação das políticas de Educação Inclusiva, no que tange à inclusão e permanência das pessoas com deficiência, nas escolas da zona urbana, da Cidade de Itaperuna RJ. Para tal, foi aplicado um questionário fechado, composto por 18 (dezoito) perguntas acerca das principais exigências legais para inclusão e permanência escolar, considerando as leis e critérios regulamentares e normativos, como regras básicas e de atendimento obrigatório. Buscou-se reunir evidências de quais são os principais problemas existentes no contexto das escolas urbanas municipais da localidade, de forma que permitisse, também, responder aos objetivos propostos, principalmente no tocante a necessidade de se ratificar e discutir a relevância da implementação de políticas públicas adequadas, atuação gerencial, organizacional, relacional e pedagógica nas escolas, para a promoção de ações que sejam capazes, eficazmente, de atender às necessidades escolares inclusivas das pessoas com deficiência.

No que tange ao processo inclusivo, Santos e Paulino (2008) salientam que os conceitos inclusão e exclusão são intrinsecamente ligados e, um não pode existir sem o outro porque, em última instância, a inclusão é a luta contra exclusões. Assim sendo, se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesma, visto que, sempre é um processo. A Educação Inclusiva pressupõe um contexto de escola comum, que deixa de ser composta por um único sistema de ensino. Decorre de uma concepção comum que condiz com a responsabilidade de inclusão e reais condições de permanência escolar. Tal pretensão reconhece que as diferenças fazem parte da condição humana e, que as políticas educacionais devem pautar-se em novas práticas, atendendo a cada especificidade, garantindo, assim, o direito à educação para todos, indistintamente. No ideário de uma escola pública que seja para todos e de qualidade, a Constituição Federal, em seu artigo 211, define a competência da União, dos Estados e Municípios e estabelece a necessidade da organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1988).

Conforme já supracitado, no dia 15 de maio de 2019, reuni-me com as direções de 16 (dezesseis), das 22 (vinte duas) escolas da zona urbana de Itaperuna, para que estas pudessem expor a situação peculiar de cada unidade escolar, intimamente ligada ao

contexto inclusivo. Após encontros e reuniões com a Secretaria de Educação local, obtivemos a autorização para a aplicação do formulário (Apêndice 1), cujos resultados estão abaixo ponderados e discutidos. Das escolas faltantes, obtivemos respostas através de e-mail e também foi realizada a pesquisa ação, com implicação ativa, quando estive pessoalmente, com a direção de três unidades escolares, por força da ratificação da autorização, da Secretaria de Educação do Município de Itaperuna RJ (Anexo 1), emitida através de seu Núcleo de Ensino/Educação Especial, oportunidade em que dialogamos sobre a prévia da pesquisa (Apêndice 2), em 02/10/2019.

Comporta mencionar a Secretaria de Educação do Município nos concedeu a receptividade necessária, com o compromisso subjacente de desenvolver novas políticas públicas, frente a eventuais problemas apurados.

Friso que, além do preenchimento dos formulários, possibilitei que os diretores pudessem expor suas considerações iniciais e finais acerca das perguntas propostas. Pude constatar que muitos diretores se surpreenderam com a complexidade das necessidades inclusivas, principalmente, no que tange à estruturação física/acessível das escolas. Muitos dos presentes ressaltaram o quão vastas e complexas são as medidas pedagógicas inclusivas.

O objetivo precípua da primeira questão do formulário proposto (Nesta escola existe (m) aluno(s) com deficiência matriculado(s)?) pretendeu apontar se afirmativa ou negativa a aplicabilidade do artigo 205, da Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos, e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Ainda, de acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 206, I, um dos princípios de ensino é a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Portanto, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola é tida como um princípio. A resposta obtida foi que 20 (vinte) das escolas entrevistadas possuem alunos com deficiência matriculados, ou seja, 91% (noventa um por cento) (Gráfico 1).

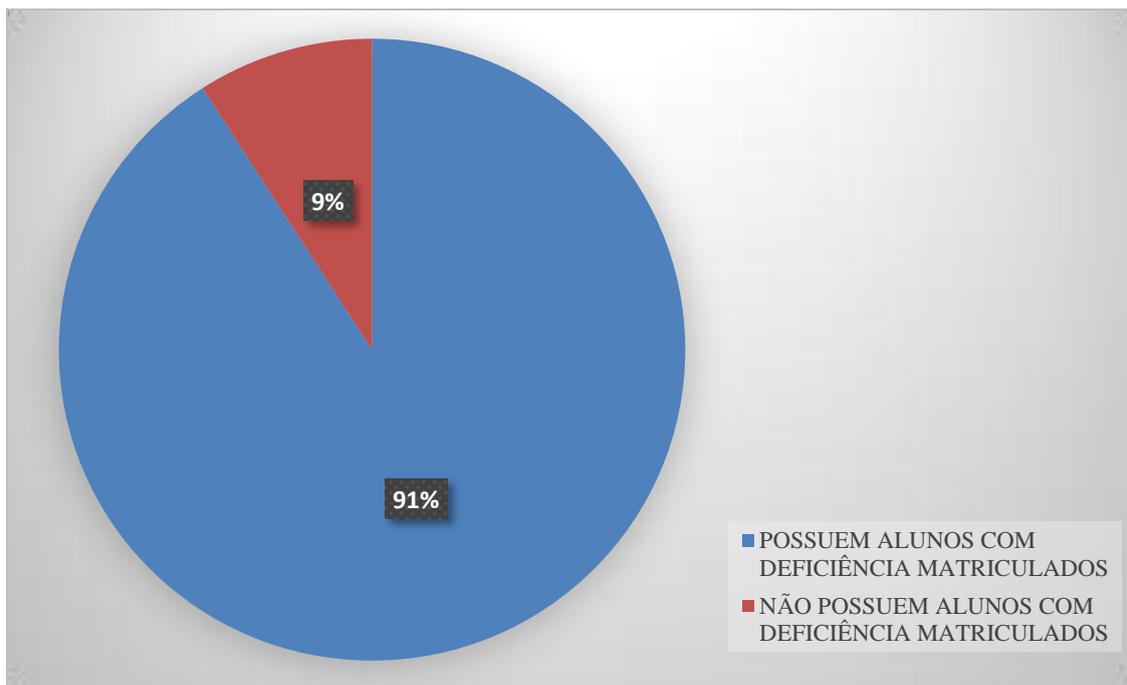


Gráfico 1 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que possuem alunos com deficiência matriculados. (Fonte: a autora).

Para elucidar o papel da escola na Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, Anjo (2017), relata que a escola, enquanto responsável na formação do indivíduo, necessita acompanhar as mudanças da sociedade. A questão insere-se no contexto de discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. Os tempos estão mudando e, hoje, já se encontram nas salas de ensino regular muito alunos com deficiências sensoriais, físicas e/ou mentais ao lado dos tipos “normais”. São as "escolas para todos", como a autora define, nas quais se reconhecem e se respeitam as diferenças, buscando promover a aprendizagem e atender às necessidades de iguais e desiguais (ANJO, 2017).

O número de escolas, do Município de Itaperuna, que possuem pessoas com deficiência matriculadas é bem expressivo, considerando existir uma APAE (Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais) na localidade, que oferece escolarização às pessoas com deficiência, até o ensino fundamental. A escola é o ambiente mais propício para as práticas de acolhimento e valorização das diferenças, pois como bem prevê o artigo 5º da CF/88, é um direito de todos a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Nessa perspectiva, a escola atrai para si uma responsabilidade de extrema relevância social, pois possibilita ao discente construir competências e habilidades para desenvolver-se, exercer cidadania plena e outras condições autônomas.

A segunda pergunta formulada (Ele(s) é (são) inserido(s) em classe(s) regular(es), com os demais discentes?) perseguiu apontar se o aluno com deficiência teria seu direito garantido à inserção na rede regular e pública de ensino, inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos. A Lei nº 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, determina a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência, tipificando como crime a recusa a esse direito.

Todas as escolas que possuem alunos com deficiência matriculados, os incluem-nos com os demais alunos. As respostas negativas a essa questão referem-se às escolas que não possuem alunos com deficiência matriculados.

Para fomentar a caracterização da escola enquanto inclusiva, Yoshida (2018, s.p.), preceitua que

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais. As crianças com deficiência têm direito à Educação em escola regular. No convívio com todos os alunos, a criança com deficiência deixa de ser “segregada” e sua acolhida pode contribuir muito para a construção de uma visão inclusiva. Garantir que o processo de inclusão possa fluir da melhor maneira é responsabilidade da equipe diretiva – formada pelo diretor, coordenador pedagógico, orientador e vice-diretor, quando houver – e para isso é importante que tenham conhecimento e condições para aplicá-lo no dia a dia da escola.

Para estimarmos quantas escolas do Município atendem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR nº. 9050, referente à acessibilidade, formulamos dentre todos os critérios básicos e de cunho vinculante, apenas seis questões sobre as condições estruturais escolares. As respostas às questões três (Há rampa(s) de acesso de no mínimo 80 cm de largura?), quatro (As portas possuem um mínimo de 80 cm de largura, inclusive os elevadores (caso existam)?), cinco (Os banheiros possuem barras de apoio e transferência, a 30 cm de altura em relação ao assento?), seis (As pias e bebedouros possuem seu acionamento a 80 cm de altura?), sete (Nas salas, a área de circulação permite rotação de 360°?), oito (As lousas possuem sua extremidade inferior a 90 cm do chão?) e a nove (O piso tátil está em toda a área de passagem dos alunos?) indicam que as escolas urbanas do Município, ainda não possuem total estrutura adequada e acessível. Cabe ressaltar que todas as escolas indicaram ter algum tipo de

problemas em relação ao piso tátil e, essa foi a resposta mais negativa que obtivemos, considerando que apenas 03 (três) das escolas entrevistadas afirmaram que apesar de possuírem piso tátil, o mesmo não se encontra disponível em toda área de passagem de alunos. Quanto à questão, cabe frisar que a Secretaria de Educação do Município de Itaperuna, através de seu Diretório do Núcleo de Ensino/Educação Especial, dispôs que não havia, até 02.10.2019, aluno(s) com cegueira total matriculados em sua rede de ensino, somente alunos com baixa visão.

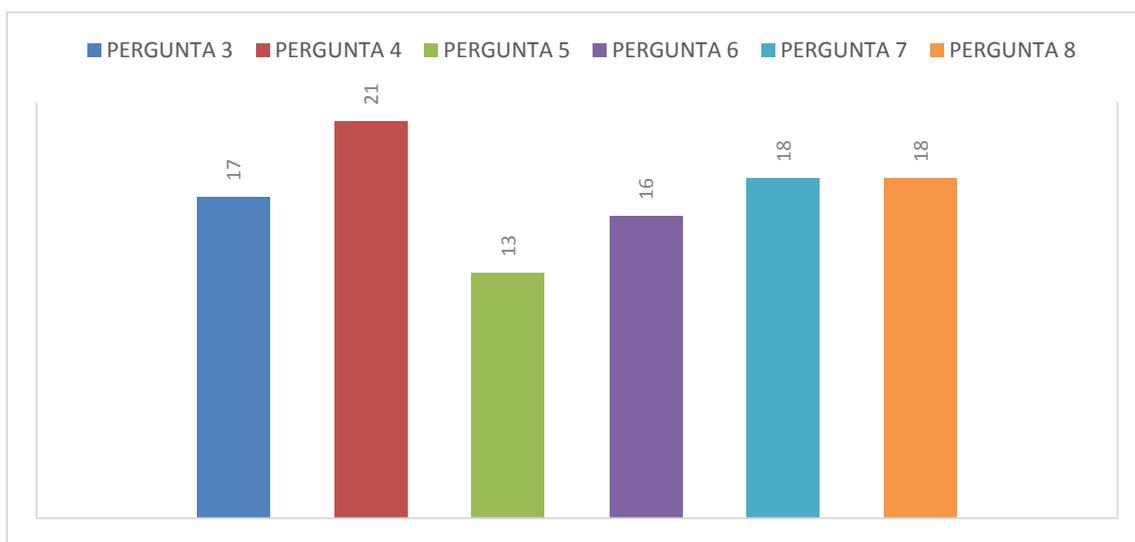


Gráfico 2 – Amostragem gráfica das respostas afirmativas de n. 3 a 8. (Fonte: a autora).

A norma da ABNT, em atento, estabelece critérios e parâmetros técnicos para a construção, adaptação e instalações próprias e indispensáveis à acessibilidade. Visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção. Portanto, para serem considerados acessíveis todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, atendem ao disposto (ABNT, 2015).

Extraímos do último Censo Escolar/INEP, informações sobre a infraestrutura do espaço escolar referente ao ano de 2018, que representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas. Os dados do Censo Escolar são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação e englobam todas as escolas em âmbito nacional, públicas e privadas, rurais e urbanas. Os dados indicam que há no país 181.939 escolas, das quais

55.899 (31%) possuem dependências acessíveis aos portadores de deficiência e 74.878 escolas (41%) possuem sanitários acessíveis aos portadores de deficiência.

Conforme prescreve o “Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas: o direito à escola acessível” (2009, p. 15), emitido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, é urgente cumprir as normas e a legislação de acessibilidade, e melhorar as condições de acesso e uso das escolas brasileiras, prevendo a necessidade de reformas das edificações existentes ou a construção de novas escolas, que sejam acessíveis. Essa urgência deve-se ao fato de que grande parte de nossas escolas funciona em edificações construídas anteriormente às exigências normativas, sem levar em consideração as necessidades peculiares das pessoas com deficiência. Para que isso ocorra, é necessária a concessão de verbas para realização de obras e a difusão de conhecimento técnico específico aos profissionais responsáveis pela avaliação, projeto, fiscalização e manutenção dos espaços escolares, já que as escolas devem atender a todos os usuários, igualmente, os com características físicas distintas.

A fim de apurarmos quantas escolas capacitam seus docentes para possibilitar o processo escolar inclusivo, foi proposta a décima pergunta do formulário (Esta escola promove capacitação docente para o processo educacional das pessoas com deficiência?). Metade das escolas entrevistadas afirmaram promover capacitação para que seus docentes possam trabalhar com os discentes com deficiência. Alguns diretores entrevistados indicaram a promoção de cursos de capacitação, através da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Itaperuna.

A importância dessa pergunta é referendar o que prevê a Constituição Federal/88, que garante às pessoas com deficiência o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas. Entretanto, esse direito só pode ser garantido com apoio especializado, que ofereça aos professores orientações, qualificação e preparação.

A rigor, os textos legais concernentes prescrevem para os sistemas de ensino, organização curricular específica, utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional especializado. Paralelamente, no que se refere ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados para atuar junto a esses alunos, sugerindo à escola, quando for o caso, um

compromisso com uma Educação Especial para o trabalho, e uma articulação com órgãos empregatícios com vistas à sua integração na vida em sociedade (ANJO, 2017).

A abordagem da inclusão escolar é de suma relevância, pois a capacitação de professores pretende, essencialmente, a formação de uma consciência crítica sobre o tema, de modo que o seu saber-fazer seja inerente à práxis do docente.

A proposta da décima primeira pergunta do formulário foi determinar se: “Algum material didático próprio é disponibilizado aos discentes com necessidades especiais?” Obtivemos que apenas seis escolas (27%) dispunham de algum material didático próprio no processo escolar inclusivo (Gráfico 3).

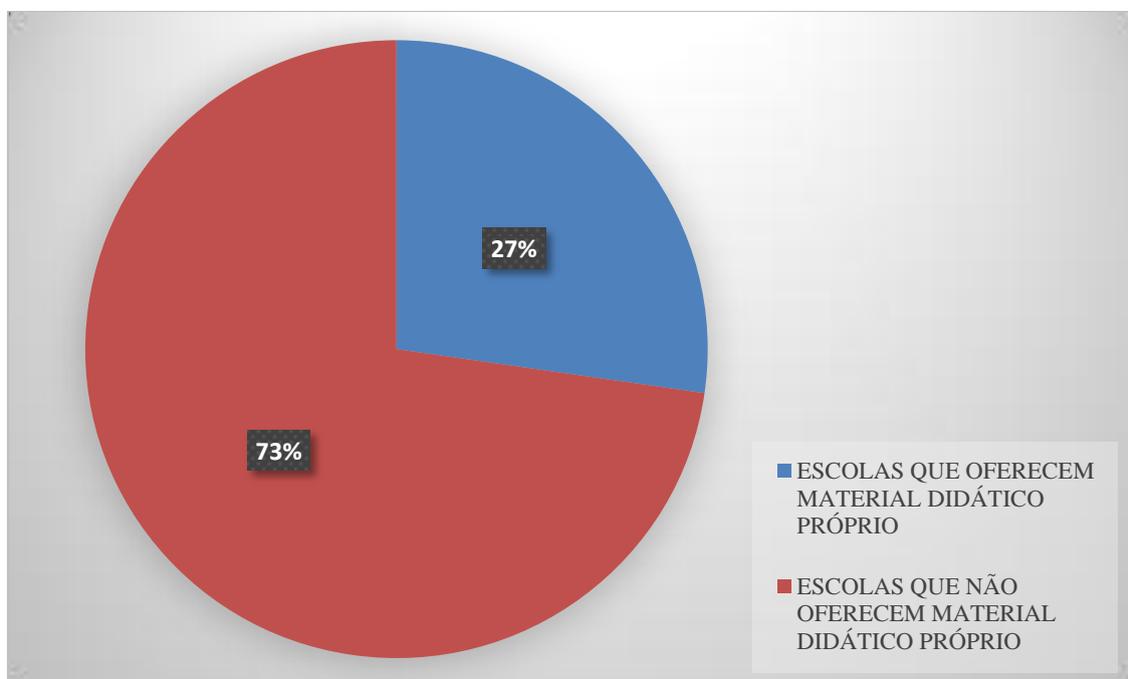


Gráfico 3 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que oferecem material didático inclusivo próprio aos discentes com deficiência. (Fonte: a autora).

Como bem preceitua Cerqueira e Ferreira (1996, p. 24) “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na Educação Especial de pessoas deficientes”. Para os autores, recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, que visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio facilitador, para incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem, em que devem ser levados em conta problemas básicos que são, dentre

outros, a dificuldade de contato dos deficientes com o ambiente físico; a carência de material adequado que pode conduzir a aprendizagem do deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade; a formação de conceitos que dependam do íntimo contato com as coisas do mundo; a necessidade de motivação para a aprendizagem; o manuseio de diferentes materiais, que possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos (CERQUEIRA e FERREIRA, 1996).

A décima segunda pergunta do formulário, buscou a obtenção de informações acerca da utilização da Libras no âmbito escolar do Município (Esta escola utiliza a libras?). O Gráfico 3 aponta que apenas seis escolas (27%), do total de entrevistadas, utilizam Libras no processo de ensino para pessoas com deficiência, o que é um resultado negativo frente às justificáveis necessidades.

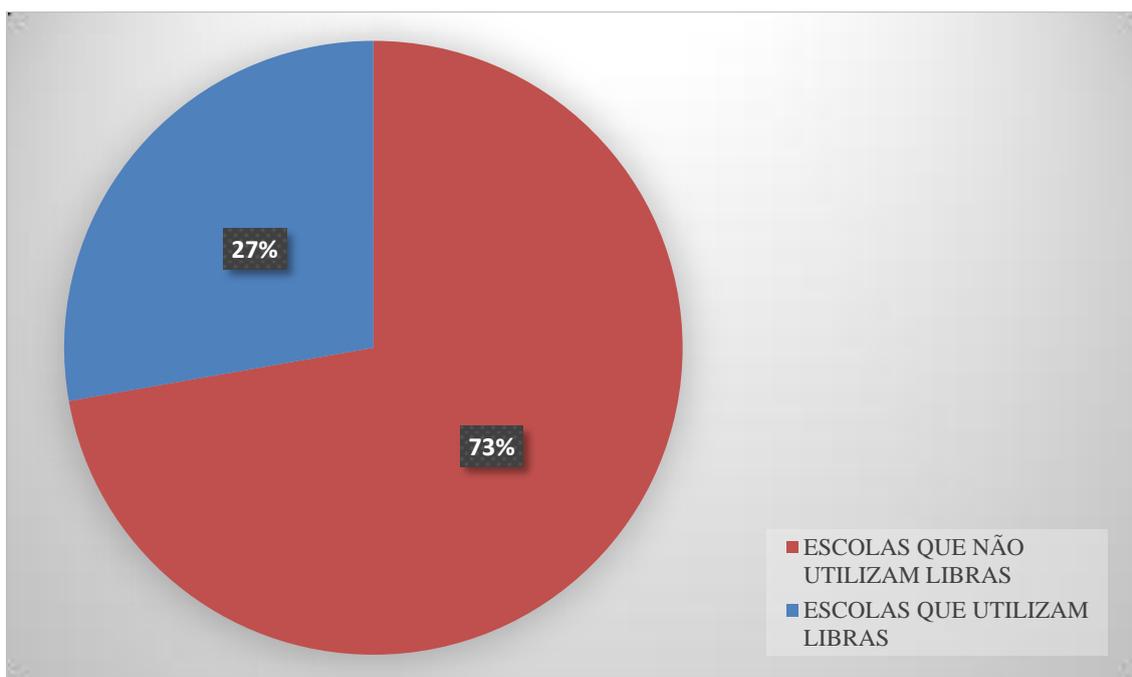


Gráfico 4 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que utilizam Libras. (Fonte: a autora).

Sobre o favorecimento das iniciativas de promoção do uso das Libras nas práticas pedagógicas:

No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Nos últimos anos, várias iniciativas foram criadas

para promover o uso da Libras nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas que favorecem o ensino dessa língua para as pessoas com surdez. Tais ações são necessárias, considerando a singularidade da língua de sinais e que esta não é usual na sociedade. Assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino da Libras, por meio de métodos adequados. É direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica, com a presença de um profissional habilitado, preferencialmente surdo. Essa habilitação para o ensino da Libras pode ser obtida por meio do exame ProLibras promovido pelo MEC/INEP, ou por meio do curso de licenciatura Letras/Libras (DAMÁZIO; ALVES e FERREIRA, 2010, p. 15).

A aprendizagem da língua de sinais exige a presença de profissionais habilitados e, para que isso seja possível, o governo prevê a organização de cursos de capacitação de educadores surdos e comunidade escolar, visando o aprendizado e difusão da Língua de Sinais Brasileiras (LIBRAS) e também a formação de profissionais intérpretes da LIBRAS para atuação escolar. Pondera-se que tudo isso que está sendo previsto é primordial, pois se sabe que a Educação Inclusiva não acontecerá somente com atos legais (ANJO, 2017).

Aponta-se, portanto, a necessidade de reformular as formas de conceber a escola e práticas pedagógicas lineares, sendo do modo de pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, visto que os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à sua condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, seres de consciência, pensamento e linguagem (DAMÁZIO; ALVES e FERREIRA, 2010).

A décima terceira pergunta do formulário busca a obtenção da informação sobre a utilização do Braille no âmbito escolar do Município (Esta escola utiliza o Braille?). O resultado levantado aponta que apenas duas escolas (9%), utilizam o sistema Braille no seu processo educacional (Gráfico 5).

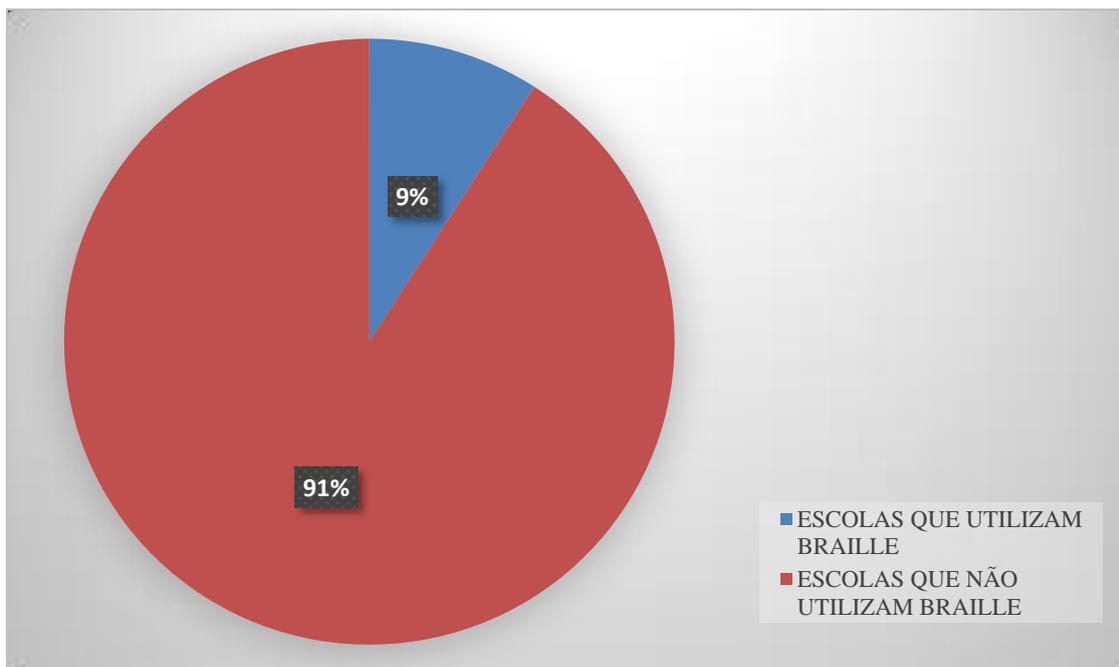


Gráfico 5 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que utilizam Braille. (Fonte: a autora).

É sabido que esse sistema, além de ser considerado o mais completo, perfeito, seguro e eficiente meio de acesso à educação e à informação para a pessoa cega, a falta de acesso ao mesmo limita-se, igualmente, ao acesso à informação quase sempre a condena a uma vida sem ou com poucas perspectivas, que não adquirir conhecimento e cultura, que são elementos estruturais do progresso de uma nação e de promoção da cidadania (ADEVA, 2009). Destaca-se a importância desse sistema, considerando o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, já que se figura um estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, que tem como consequência de ter-se apropriado da escrita. Refere-se a reflexos políticos, econômicos, culturais para os indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas, como meio de expressão e comunicação (SOARES, 2003).

Para apurarmos quantas escolas possuem mediadores na escola, foi proposta a décima quarta pergunta do formulário (Nesta escola possui algum mediador?). Destacamos que para os mediadores, apoio e qualificação são primordiais, pois eles são essenciais no sucesso da inclusão escolar, nas práticas de aprendizagem e interação social, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Apuramos que três (14%), dentre as escolas que possuem alunos com deficiência matriculados, não possuem mediadores (Gráfico 6). Ressalta-se que esses mediadores, em sua maioria, são estagiários, em fase de conclusão do curso de formação de professores ou de graduação, em área da educação.

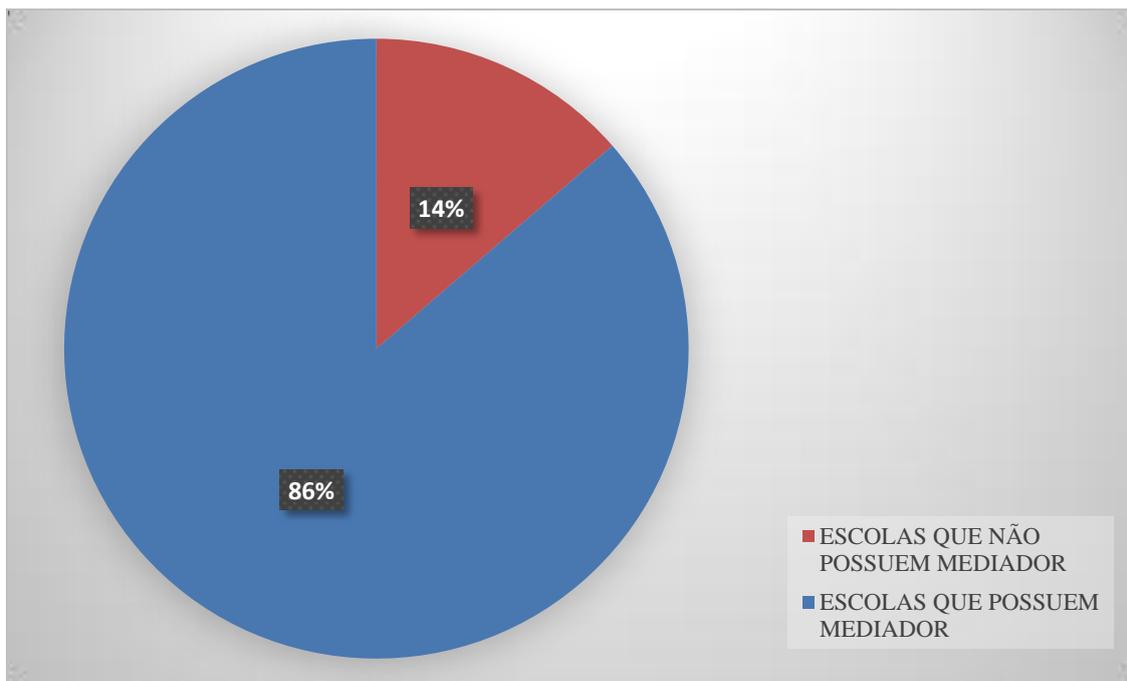


Gráfico 6 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que possuem mediador para atendimento a alunos com deficiência matriculados. (Fonte: a autora).

O processo de aprendizagem é intrínseco ao aprendiz, que num conjunto de relações entre suas ações, suas percepções, orientações, enxerga e adquire novas assimilações sobre o mundo. Com a colaboração de um mediador, o sujeito consegue contextualizar o que antes era desconhecido, reconecta o novo conhecimento com suas experiências de vida, de trabalho e de estudo. Nesse caso, percebe-se que o aprendiz desenvolve-se. O mediador precisa assumir o importante papel da aprendizagem para as relações sociais em que os alunos estarão inseridos, buscando estabelecer uma relação entre professor-aluno em que haja a empatia e diálogo, agindo em situações de dúvidas, medos, erros e incertezas como um parceiro e/ou aliado. Deverá também, estar munido dos conhecimentos específicos, tendo criatividade de sugestões e soluções de problemas (MASETTO, 2013).

Para apurarmos quantas escolas promoveriam qualificação docente para a atuação na prática educacional inclusiva, foi proposta a décima quinta pergunta do formulário (Os docentes, em geral, possuem qualificação para atuarem na prática de ensino inclusiva?). Apuramos que treze das escolas (61%) do Município promovem algum tipo de capacitação docente para o processo Educacional inclusivo (Gráfico 7).

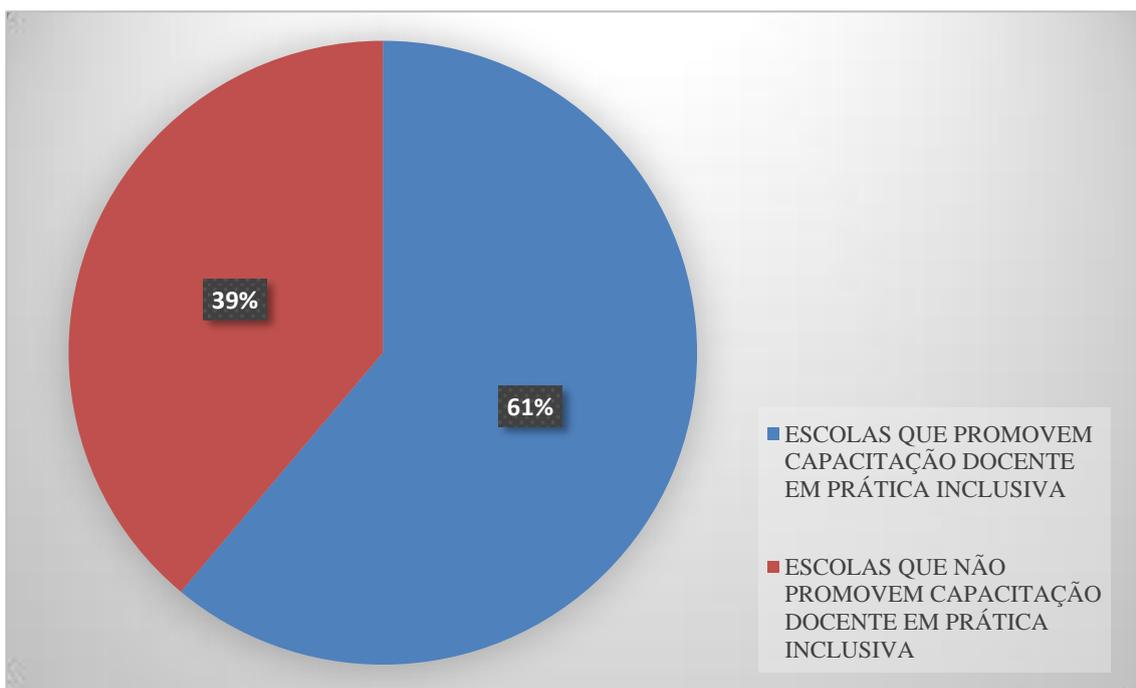


Gráfico 7 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna que promovem capacitação docente em prática inclusiva. (Fonte: a autora).

Para atingir o objetivo de atender as necessidades de cada aprendiz, incentivando-o a aprender e desenvolver seu potencial de acordo com sua necessidade particular, é sabido que o professor precisa ter mais sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Significa a capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias, assim como estar preparado para adaptar-se às novas situações que ocorrerão na sala de aula. Para tanto, além das mudanças nos cursos de graduação, precisam também de um programa de formação continuada, uma vez que a capacitação docente é primordial para uma prática de projeção inclusiva.

É necessário capacitar o professor e aceitar sua (in) disponibilidade para o trato com a diversidade. Dependendo da maneira como a inclusão é vista e ou realizada ela é exclusiva. Quando se pensa em inclusão, não se pode esquecer de relacionar a inclusão dentro de nossa realidade escolar que se caracteriza por uma estrutura montada para alunos comuns para desenvolver suas habilidades. É um sistema de ensino organizado por um currículo onde os conteúdos possuem uma sequência e complexidade segundo o desenvolvimento cognitivo e faixa etária destes alunos. Quando um aluno diferente deste padrão é incluído, é com este sistema que se depara cuja estrutura é pouco flexível, não oferecendo muita abertura para uma programação segundo as necessidades e ritmos específicos. E, como toda estrutura, seus componentes estão organizados dentro de uma rigidez, sendo que qualquer alteração mobiliza todos os componentes, gerando, assim, um desequilíbrio (ANJO, 2017, p. 3).

Por meio da décima sexta questão do formulário (Há utilização de recursos tecnológicos nas práticas de ensino inclusivas, caso ocorram?), apuramos que metade das escolas participantes da pesquisa utilizam recursos tecnológicos nas práticas de ensino inclusivas. As diretoras do Município de Itaperuna exemplificaram essas práticas inclusivas com a utilização de data show, televisão, DVD, aparelho de som, etc.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000, p.53), “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” e aponta ainda que

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p.44).

Para Melo e Pupo (2010) um aspecto importante de trabalhar com o acesso a sites e a produção de conteúdos para web, especialmente em ambientes inclusivos, é a acessibilidade. A acessibilidade na web envolve a percepção, a compreensão e a manipulação do conteúdo e dos elementos de interfaces de sites (*e.g.* links, campos de formulários, botões). Acessibilidade é condição para usabilidade (eficiência, eficácia e satisfação no uso) de um site para um determinado usuário, em um dado contexto de uso. Os professores devem estar atentos, portanto, a acessibilidade dos sites e das ferramentas que selecionam para realizar as atividades escolares. Ao produzirem conteúdos com seus alunos, também devem promover a acessibilidade do material gerado.

Para apurarmos quantas escolas promovem o processo educacional inclusivo de forma interdisciplinar, foi proposta a décima sétima pergunta do formulário (Há interdisciplinaridade nas práticas de ensino inclusivas, caso ocorram?). Verificamos que dezoito escolas (82%) dentre as pesquisadas, conseguem promover a prática interdisciplinar nas práticas inclusivas de ensino (Gráfico 8). Algumas diretoras narraram que as escolas realizam projetos englobando todas as disciplinas, com base em temas atuais e do cotidiano dos alunos, e que conseguem realizá-los de forma inclusiva e interativa.

É importante frisar que o atendimento interdisciplinar a esses sujeitos é fundamental. Segundo Andrade (1995), com a prática interdisciplinar surge uma nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as múltiplas disciplinas, o que propicia a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo, garantindo-se, também, a significação do sujeito como um todo.

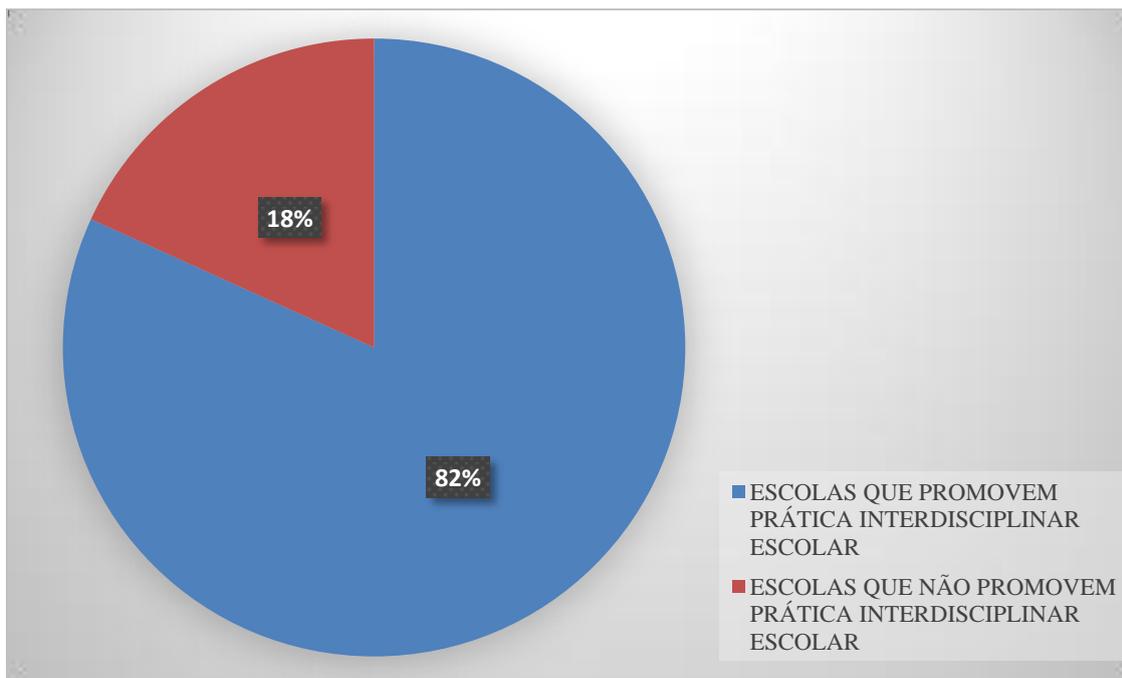


Gráfico 8 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna com práticas interdisciplinares inclusivas. (Fonte: a autora).

O processo de inclusão educacional é um desafio que demanda projetos e ações interdisciplinares e intersetorializadas, tendo em vista que esse processo não se sustenta apenas nas ações do professor em sala de aula, mas de uma cadeia de cuidados e a troca de saberes entre os profissionais que atuam nos segmentos dessa cadeia (CÁRNIO *et al.*, 2012). O docente precisa estar dotado de competências e habilidades específicas sobre o processo de inclusão, a fim de articulá-las direta, interdisciplinar e transversalmente nas disciplinas com as quais trabalha, de forma de forma que favoreça o processo, coletivamente, diante da necessidade de adaptação dos métodos, recursos e práticas didáticas inclusivas.

Quanto à última pergunta do formulário (Nessa unidade escolar, há progressão escolar dos discentes com deficiências?), obtivemos que apenas uma das escolas participantes (5%), dentre as que possuem aluno (s) com deficiência(s) matriculado(s), afirmou que

o(s) aluno(s) com deficiência(s) não conseguiu ou conseguiram progressão escolar (Gráfico 9).

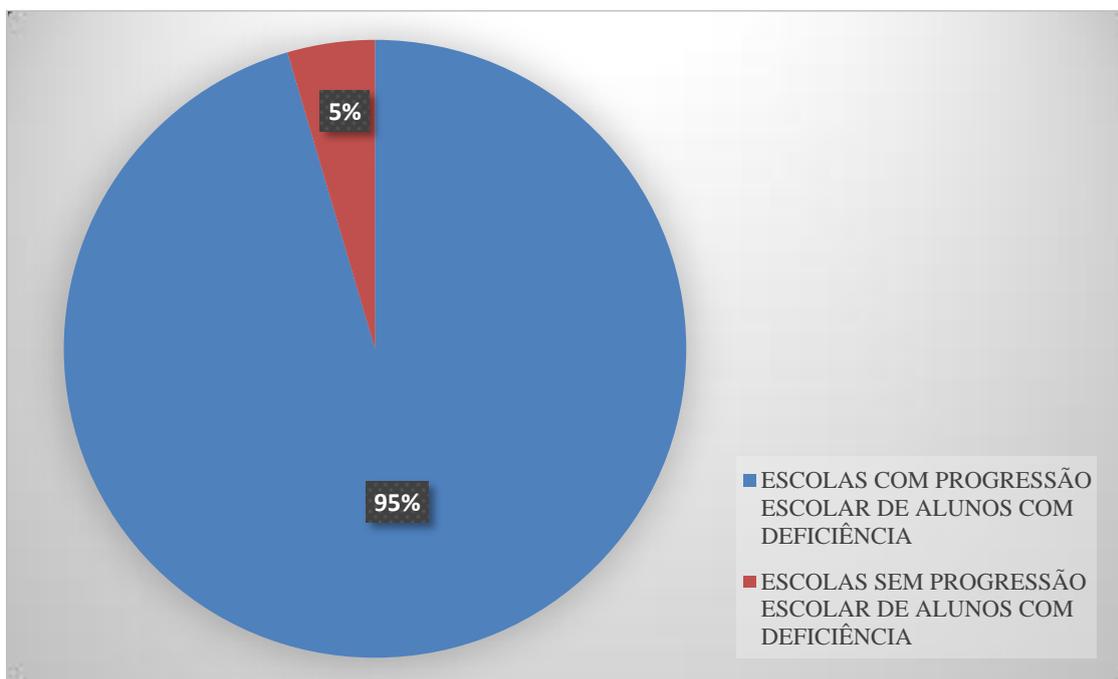


Gráfico 9 - Percentual de escolas da Rede Municipal de Itaperuna em que os alunos com deficiência conseguem progressão escolar. (Fonte: a autora).

Observa-se que as práticas escolares inclusivas, na rede urbana do Município de Itaperuna, têm coerência com os princípios e instrumentos normativos de proteção e atenção às pessoas com deficiência. Em que pese ainda ser uma demanda que requer revisão das políticas específicas e das medidas/necessidades singulares, através de atendimento diferenciado, o Município se mostrou atento e comprometido com a inclusão das pessoas com deficiência em seu espaço escolar, o que justifica o percentual baixo de alunos que não conseguiram progressão escolar.

Os presentes resultados foram apresentados à Secretaria Municipal de Educação de Itaperuna RJ, que, em devolutiva, emitiu parecer (Anexo 2) ressaltando que, tem buscado reestruturar-se, frente aos desafios do processo escolar inclusivo. A SME ratificou a importância da formação docente e da elaboração de Projetos curriculares de Educação Inclusiva, que elaborem metas e propostas específicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das explanações supra, temos que, para atender melhor a todos, é necessário realizar mudanças na escola atual, mesmo que essa tarefa exija trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. É preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar. A escola das diferenças é a escola da perspectiva inclusiva. A Educação tem como mote questionar, contrapor, discutir e reconstruir as práticas que, ainda, têm mantido a exclusão. A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educacional e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas, o que não é fácil e de imediata adoção, pois dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição, a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI *et al.*,2010).

O papel do docente é o do reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo, o que será possível a partir de uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado; ele ensina a todos, indistintamente. Subjacente, destacamos as ferramentas tecnológicas, que possibilitam viabilizar a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão e, o mais relevante, socializar estas práticas e fazer delas um objeto de pesquisa.

Destaca-se que, dentre os recursos e instrumentos inclusivos avançados, como o Braille e as Libras, o mediador escolar, que provém da patente necessidade de práticas que coadunem com a inclusão, não podemos nos abster de citar as salas multifuncionais e outras estratégias singulares, ante as experiências do cotidiano escolar, reconhecendo

que são múltiplas as necessidades e limitações discentes, visando sempre mitigar a segregação e a discriminação, quiçá, um dia alcançar a tão idealizada igualdade de acesso, permanência e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Mantoan (2003), arrola algumas sugestões de mudanças:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são: • Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. • Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. • Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. • Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 33).

Constata-se que a escola desempenha um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos com necessidades especiais; de outro, não se preparou para isso quando deveria ter se preparado, sendo que a Educação Especial não deve ser um sistema isolado/paralelo, mas deve ser parte integrante do Sistema Geral de Educação. Ela deve fluir-nos diferentes níveis e graus de Ensino e, contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos evitando a reprovação e a evasão escolar (ANJO, 2017).

Como bem pondera Rodrigues (2003), a Educação Inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas, igualmente, no sucesso. Fomentando essa ideia, Ferrari e Sekkel (2007) preceituam que a Educação Inclusiva pressupõe a participação e tomada de decisões coletivas, tanto das questões da sala de aula, quanto da instituição escolar, além da necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais.

Para Mantoan (2003) é preciso inovação, muitas vezes, com a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências. As redes de ensino que resolverem adotar medidas inclusivas de organização escolar, precisarão de mudanças que podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivação nas turmas escolares, que inclui o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos de inclusão. Se a pretensão é uma escola que seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma

educação voltada para a cidadania global, de forma plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

É premente rever a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais, sem subterfúgios teóricos, distorções propositais do conceito de inclusão, condicionada à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências escolares. A duras penas, é precípua combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que todos os envolvidos possam demonstrar as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais. As ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela funciona, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. É essencial que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira reconheçam, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, inclusive na própria espécie (MANTOAN, 2002).

A Educação Inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, indistintamente, no qual os discentes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas próprias diferenças. Nas escolas inclusivas, não se admitem padronizações que identificam os alunos como especiais ou normais; todos se igualam pelas suas diferenças. Dessa forma, a escola estará coadunando com o seu papel formador, integrador e inovador.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - NBR 9050:2015. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro. 2015.

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – NBR 15599 de 2008. **Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.**

ABRUG.ORG. **Projetos obrigam serviços públicos a ter tradução em Libras.** 2019. Disponível em: <<http://abruc.org.br/atualidade/noticia/projetos-obrigam-servicos-publicos-a-ter-traducao-em-libras>> (Acesso em 01 de Fev. de 2019).

ADEVA – Associação de deficientes visuais e amigos. Disponível em <<https://www.adeva.org.br/braile.php>> (Acesso em 29 de Jun. de 2019).

AINSCOW, Mel. O que significa inclusão? Entrevista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 08 de Mar. de 2019).

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon e WANG, Margaret (1997). **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).

ALMEIDA, Gisella de Souza. **Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefar/article/download>> (Acesso em: 10 de mar. de 2019).

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular.** In: GOULART, Íris Barbosa. (Org.). A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANJOS, Adriana Domingues dos. **A Importância da Educação Especial e sua Inclusão.**

Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoespecialinclusao/?pagina=0>> (Acesso em: 30 de Jun. de 2019).

ARANTES, Victor Hugo Paiva, CUNHA, Regina Célia Alves da, PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de, SUANNO, João Henrique. **Para além de uma Educação Física Escolar: mediação pedagógica e transdisciplinaridade.** Mediação. Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 175-191, 2017.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Gabriela Silva Braga; FLORES, Maria Marta Lopes e TARTUCI, Dulcéria. **O papel da escola especial nos vários contextos da Educação Especial: da segregação a inclusão.** In: XII Congresso Nacional de Educação. p. 16940-16952, 2015.

BRANDÃO, Elton Palmeira. **Por que não falar em Educação Inclusiva?** In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu, 2002.

BRASIL. LEI Nº. 4.024/61. **Primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Brasília: 05 de Outubro de 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº. 3.956 DE 08 DE OUTUBRO DE 2001.** Que promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296/2004 (DECRETO DO EXECUTIVO) 02/12/2004.** Regulamenta as Leis Nº. 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.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.** 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.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº. 04/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº. 6.949/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. **LEI 12.764 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da LEI Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 A 2016.** Ministério da Educação. 2016.

BRASIL. ABNT. NBR 9050. 2015. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>> (Acesso em 04 de Nov. de 2018).

BRAZ, Adakciel Tiago Martins. **Libras: uma ferramenta de inclusão escolar e socialização para os surdos.** Revista virtual de cultura surda. Edição Nº 12, p. 1/10. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pg. 27, 2001.

CÁRNIO, Maria Silvia, BERBERIAN, Ana Paula; TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Escola em tempo de inclusão: ensino comum, Educação Especial e ação do Fonoaudiólogo.** Revista Distúrbio de Comunicação, São Paulo/SP, v. 24, n. 2, p. 249-56, 2012.

CENSO ESCOLAR/INEP 2018. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>> (Acesso em: 04 de Jul. de 2019).

Centro de Estudos **Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação, CETIC** (2011). TIC educação 2010: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CETIC.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Os recursos didáticos na Educação Especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996.

CIDADE BRASIL. **Dados da Cidade de Itaperuna**. Disponível em: <<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-itaperuna.html>> (Acesso em 10 de Fev. de 2019).

COSTA, Leandro Costa da. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braile>> (Acesso em 11 de dez. de 2018).

COSTA, Leandro Costa da; ROMAMOWASKI, Caroline Leonhardt e FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas habilidades/superdotação, talento e educação**. Coordenadoras: Laura Ceretta Moreira e Tania Stoltz. Curitiba, 2ª Impressão. Editora Juruá, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Uma gestão para a diversidade**. Disponível em: <<https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/149/uma-gestao-para-a-diversidade>> (Acesso em 19 de nov. de 2018).

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DAMÁZIO, Mirlena Macedo; ALVES, Carla Barbosa e FERREIRA, Josimário de Paula. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas Com Surdez**. Brasília: Fascículo IV, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro – Efetividade ou Ideologia**. São Paulo. 6ª Edição. Editora Loyola, 2011.

FERRARI, Marian A. L. Dias e SEKKEL, Marie Claire. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio**. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler e POLIN, Jean-Robert. **Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 972-974, 2017.

Figuras da internet. Disponível em: <<https://www.alfabeto.net.br/alfabeto-Braile/>> e <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br>> (Acesso em 05 de Jan. de 2019).

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (Orgs.). *O sentido da escola*. 3ª.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini e OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: cultura Acadêmica. 2012.

HOOKS, Beel. **Ensinando a Transgredir – A Educação Como Prática Da Liberdade**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2013.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

LAPASSADE, George. A observação participante. In: _____. **As microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

Lei Orgânica do Município de Itaperuna RJ. 1990. (Disponível <<http://www.itaperuna.rj.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-do-municipio-1/view>> (Acesso em 15 de Mai. de 2019).

LEITE, Werlayne Stuart Soares e RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 5, núm. 10, 2012.

LEMME, Paschoal. **O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 175, 2015. (Publicado originalmente RBEP v. 65, n. 150, 1984).

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, José Junio. **A Introdução da Informática no ambiente escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>> (Acesso em 29 de Set. de 2019).

LOUREIRO, Vânia. **Mediação escolar e aprendizagem**. 2014. Disponível em: <<http://liessin.com.br/mediacao-escolar-e-aprendizagem/>> (Acesso em 10 de dez. de 2018).

MAGALHÃES, Joyce Goulart e CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva**. 108 p. Editora Juruá. Curitiba: 2011.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, Maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Informativo técnico-científico do INES, nº13** (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para Todos.** Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>> (Acesso em: 15 de mar. de 2019).

Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas: o direito à escola acessível. 2009. Disponível em: <http://www.mpgg.mp.br/porta1web/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf> (Acesso em: 04 de Jul. de 2019).

MASETTO, Marcos. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação.** In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2013.

MELO, Amanda Meincke e PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Livro Acessível e Informática Acessível.** v. 08. Brasília. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação V. 11, nº. 33, p. 387 e 402. São Carlos. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da Educação Inclusiva** (texto produzido para o seminário avançado sobre Educação Inclusiva. Unesp. Marília. São Paulo. Mimeo. 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **DECLARAÇÃO DE SALAMANDRA.** Site EducaBrasil.com.br disponível em:<<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>> (Acesso em 03 de nov. de 2018).

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **CONFERÊNCIA DE JOMTIEN.** Site EducaBrasil.com.br disponível em:< <http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>> (Acesso em 03 de nov. de 2018).

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação nº. 07, p. 34, 35, 36, 37, 40, 41 e 42. MG. 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação Especial.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.r/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. (Acesso em: 29 de Mar. de 2019).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.** Tradução de Eloá Jacobinar. Rio de Janeiro. 8ª Edição. Bertrand Brasil, 2003.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Psicopedagogia. v. 27, n 82, p. 92-108, 2010.

NAUJORKS, Maria Inês e SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **Pesquisa em Educação Especial.** São Paulo: EDUSC. 2001.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação à distância da transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OTSUKA, Daniela. **Braile**. 2010. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/portugues/braile/>> (Acesso em 01 de fev. de 2019).

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. *Cad.Cedes*, v.26, nº 69, p. 3. Campinas, SP: 2006.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro. 3ª edição. Zahar, 1978.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>> Acesso em: 28 de nov. de 2018.

Portal da Educação. **A histórica da Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/50748>> (Acesso em 10 de ago. de 2018).

PREZIBÉLLA, Paulo Roberto Marconi. **Interdisciplinaridade: Mais Do Que Uma Ação, Uma Concepção**. Curitiba. Caderno Temático PDE. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1377-6.pdf> (Acesso em: 29 de nov. de 2018).

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, n. 24-25, p. 73-81, 2003.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. In: _____. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol II. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5, n 12, p. 2-4. 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Universidade Federal do Ceará. Brasília: p. 7-37, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos, em sua Obra. **A Universidade do Sec. XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecxxi.pdf> (Acesso 21 de Set. de 2019).

SANTOS, Mônica Pereira e PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. São Paulo. 10ª Edição. Autores Associados, 2008.

SCHNNEIDER, Magalis Bésseer Dorneles. **Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Disponível em <<https://educacaoonline.pro.br/index.php>> (Acesso 15 de mar. de 2019).

SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na Educação Inclusiva: desafios no cotidiano escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SENRA, Ana Heloisa; MELLO, Evandro de; LIMA, Luciana de Sá de; AMARAL, Maria Aparecida do; PILAR, Patrícia Oliveira. **Inclusão e singularidades: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Sciptum. 2008.

SCHERMANN, Daniela. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: como fazer e utilizar cada uma**. 2019. Disponível em < <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-qualitativa-e-quantitativa/>> (Acesso 30 de Jun. de 2019).

SILVA, Marcos. **Tecnologias na escola. Internet na escola e inclusão**. Disponível em <<http://csateceduc.blogspot.com/2012/11/internet-na-escola-e-inclusao-por.html>> (Acesso em 08 de dez. de 2018).

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da e CARVALHO, Raquel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. São Paula/SP, v.8, n. 1, p. 102-6. 2010.

STAINBACK, Willian e STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUANNO, João Henrique. **Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística**. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, M. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VALENTE, José Armando. (org.). **Liberando a mente: computadores na Educação Especial**. Campinas: UNICAMP, 1991.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares e RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Mediação escolar: sobre habitar o entre**. Rev. Bras. Educ., 2018, vol.23.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Claudia. **“Você é gente?” Escola de Gente - Comunicação em Inclusão**. WVA Editora, 2003.

YOSHIDA, Soraia. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola.** 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>> (Acesso em: 04 de Jul. de 2019).

ZANETTE, Fernanda. **A importância de Libras na comunicação com pessoas surdas.** Disponível em: <<http://librasverisfaculdades.blogspot.com.br/2010/07/importancia-de-libras-nacomunicacao.html>> (Acessado em 30 de jan. de 2019).

7. APÊNDICES

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA APLICADO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPERUNA-RJ.



Universidade
Federal
Fluminense



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

.....

FORMULÁRIO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

Escola entrevistada: _____

Diretor (a) responsável: _____

Data da entrevista: ____/____/____

-
1. NESTA ESCOLA EXISTE ALUNO(S) COM DEFICIÊNCIA MATRICULADO(S)? () SIM () NÃO
 2. ELE(S) É(SÃO) INSERIDO(S) EM CLASSE(S) REGULAR(ES), COM OS DEMAIS DISCENTES?
() SIM () NÃO
 3. HÁ RAMPA(S) DE ACESSO DE NO MÍNIMO 80 CM DE LARGURA? () SIM () NÃO
 4. AS PORTAS POSSUEM UM MÍNIMO DE 80 CM DE LARGURA, INCLUSIVE OS ELEVADORES (CASO EXISTAM)? () SIM () NÃO
 5. OS BANHEIROS POSSUEM BARRAS DE APOIO E TRANSFERÊNCIA, A 30 CM DE ALTURA EM RELAÇÃO AO ACENTO? () SIM () NÃO
 6. AS PIAS E BEBEDOUROS POSSUEM SEU ACIONAMENTO A 80 CM DE ALTURA?
() SIM () NÃO
 7. NAS SALAS, A ÁREA DE CIRCULAÇÃO PERMITE ROTAÇÃO DE 360°? () SIM () NÃO
 8. AS LOUSAS POSSUEM SUA EXTREMIDADE INFERIOR A 90 CM DO CHÃO? () SIM () NÃO

9. O PISO TÁTIL ESTÁ EM TODA A ÁREA DE PASSAGEM DOS ALUNOS?

() SIM () NÃO

10. ESTA ESCOLA PROMOVE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA? () SIM () NÃO

11. ALGUM MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO É DISPONIBILIZADO AOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS? () SIM () NÃO

12. ESTA ESCOLA UTILIZA A LIBRAS? () SIM () NÃO

13. ESTA ESCOLA UTILIZA O BRAILLE? () SIM () NÃO

14. NESTA ESCOLA POSSUI ALGUM MEDIADOR? () SIM () NÃO

15. OS DOCENTES, EM GERAL, POSSUEM QUALIFICAÇÃO PARA ATUAREM NA PRÁTICA DE ENSINO INCLUSIVA? () SIM () NÃO

16. HÁ UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS, CASO EXISTAM? () SIM () NÃO

17. HÁ INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS, CASO EXISTAM? () SIM () NÃO

18. NESSA UNIDADE ESCOLAR, HÁ PROGRESSÃO ESCOLAR DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIAS? () SIM () NÃO

ITAPERUNA RJ, _____ DE _____ DE _____

DECLARO A VERACIDADE DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS.

Assinatura do (a) entrevistado (a): _____

APÊNDICE 2: FOTOS DOS ENCONTROS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E NAS ESCOLAS VISITADAS DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA RJ.



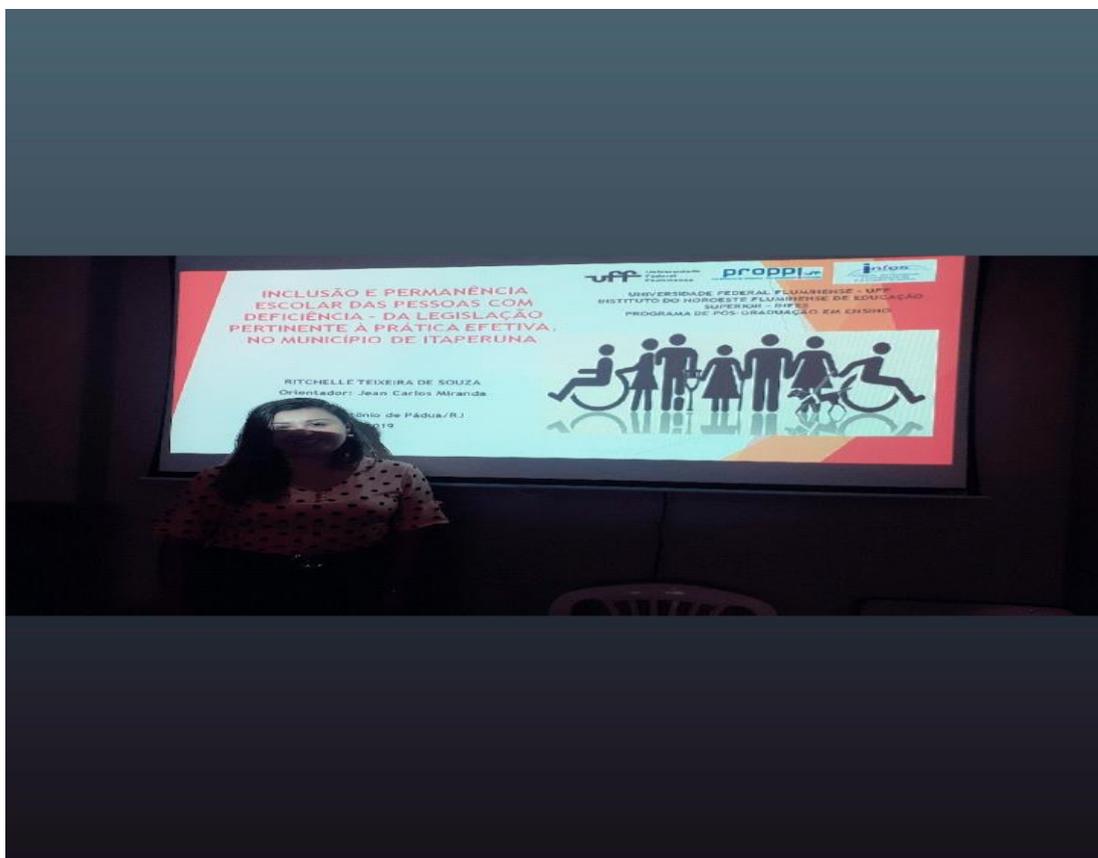
(Reunião com a diretora e equipe da Diretoria do Núcleo de Ensino Educação Especial de Itaperuna RJ).



(Visita à Escola Municipal Theodomiro Souza Coelho – Itaperuna RJ).



(Aplicação do formulário com as diretoras das Escolas Municipais de Itaperuna RJ).



(Apresentação da pesquisa às diretoras da rede municipal de Itaperuna RJ).

8 – ANEXOS:

ANEXO 1 - OFÍCIOS DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAPERUNA, PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO:

EXMO. SR. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA - RJ

REF. REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA VISITAÇÃO E LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES, JUNTO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPERUNA RJ.

CÓPIA

RITHELLE TEIXEIRA DE SOUZA, mestranda em Ensino do INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (UFF), matriculada sob o nº. 098.118.014, residente e domiciliada em Itaperuna-RJ, vem, por intermédio de seu orientador, o professor JEAN CARLOS MIRANDA, matriculado sob nº. 2046151, respeitosamente, a essa Secretaria, requerer a autorização para realizar pesquisa de campo, em escolas da localidade urbana de Itaperuna, objetivando levantar informações necessárias (formulário anexo) à elaboração da dissertação “**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA**”.

Certo de vosso pronto atendimento, e considerando o caráter relevante da pesquisa, pede e aguarda o breve deferimento.

Aproveitamos a oportunidade para externar votos de muita estima e consideração.

ITAPERUNA, 10 DE DEZEMBRO DE 2018.

Ritelle Teixeira de Souza
Jean Carlos Miranda
Prof. Adjunto
UFF - INFES
SIAPE 2046151

Silva
Solonara Rabelo Silva
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PORT. 4016/21/03/2018

AUTORIZO
SEMED 13/03/2018

Recebido por: _____
Data: ____/____/____

RESPOSTA: _____

(Ofício do dia 13.3.2018 autorizado pela Secretaria de Educação Municipal de Itaperuna RJ)

EXMO.(A) SR.(A) SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
ITAPERUNA - RJ

REF. REQUERIMENTO ATUALIZADO DE AUTORIZAÇÃO PARA VISITAÇÃO E
LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES, JUNTO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
ITAPERUNA RJ, RATIFICANDO O REQUERIMENTO DEFERIDO EM
13.03.2019.

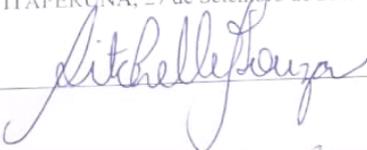
RITCHELLE TEIXEIRA DE SOUZA, mestranda em Ensino do INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (UFF), matriculada sob o nº. 098.118.014, residente e domiciliada em Itaperuna-RJ, vem, por intermédio de seu orientador, o professor JEAN CARLOS MIRANDA, matriculado sob nº. 2046151, respeitosamente, a essa Secretaria, atualizar o requerimento de autorização para conclusão da pesquisa de campo, nas escolas da localidade urbana de Itaperuna, objetivando levantar informações necessárias (formulário anexo) à elaboração da dissertação "INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À PRÁTICA EFETIVA, NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA".

Informamos que as escolas municipais BEZERRA DE MENEZES, CIEP BRIZOLÃO 264, JOSÉ DE PAULA NOGUEIRA, OSCAR JERÔNIMO E THEODOMIRO DE S. COELHO foram recentemente pesquisadas/visitadas e, portanto, requer que a validação do presente deferimento, com efeitos retroativos em relação às respectivas unidades escolares.

Requer, ainda, a autorização para retorno à esta Secretaria de Educação, para apresentação dos dados conclusivos da pesquisa.

Aproveitamos a oportunidade para externar votos de muita estima e consideração.

ITAPERUNA, 27 de Setembro de 2019.

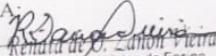




Recebido por:

Data: 02 / 10 / 2019

RESPOSTA:


Rosângela Pereira
Diretora do Núcleo de Ensino
Educação Especial
Portaria nº 4716 de 30/4/2019

(Ofício atualizado do dia 02.10.2019, ratificando a autorização pela Secretaria de Educação Municipal de Itaperuna RJ).

ANEXO 2: PARECER DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAPERUNA SOBRE A PESQUISA.



CREI DE ITAPERUNA

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ITAPERUNA – CREI de Itaperuna SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CREI de Itaperuna

Avenida Cardoso Moreira - 485 - Centro Itaperuna- RJ CEP:28300-000 E-mail: - crei_itaperuna@outlook.com

Diante dos resultados apresentados, a rede municipal de ensino de Itaperuna tem buscado se reestruturar frente aos desafios referentes a efetivação das políticas de inclusão que demandam inúmeras adaptações e reestruturações, pois a inclusão é um processo complexo que leva tempo.

Estamos construindo gradativamente condições quanto à infraestrutura, recursos didáticos, mediadores, cuidadores, professores itinerantes, professores para AEE, e principalmente, a formação inicial e continuada para os profissionais da educação para atuar de forma satisfatória frente a educação para a diversidade. Tais formações referem-se as adaptações curriculares, plano educacional individualizado e outras, pois acreditamos que uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando os alunos com NEE recebem as adaptações e/ou quando se elabora/constrói um PEI, documento onde se registrará tudo o que o aluno irá aprender, um plano de metas e que por lei as escolas têm obrigação de fazer, pois é um direito do aluno.

É importante destacar que sem as devidas adaptações não podemos afirmar que somos escolas inclusivas, desse modo não existe a inclusão, pois a inclusão é uma escola para todos. Ainda não possuímos todas as condições ideais para incluir, porém não estamos esperando que essas condições existam, porque senão nunca começaremos.

Itaperuna, 21 de novembro de 2019.