

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA

**RAFAELA DIAS FERREIRA**

**ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DAS GARANTIAS LEGAIS DE PERMANÊNCIA,  
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS.**

**Questões Práticas-Pedagógicas dos Institutos Federais de Goiás após a Lei  
nº 13.409/2016.**

Dissertação de Mestrado

**Anápolis - GO  
2019**



**PROFEPT**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
CAMPUS ANÁPOLIS**

**RAFAELA DIAS FERREIRA**

**ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DAS GARANTIAS LEGAIS DE PERMANÊNCIA,  
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.  
sob a orientação do Prof. Prof. Dr. Alcyr Alves Viana Neto.

Anápolis - GO  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D541a Análise da efetivação das garantias legais de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Goiás: questões práticas-pedagógicas dos Institutos Federais de Goiás após a lei nº 13.409/2016. / Rafaela Dias Ferreira – – Anápolis: IFG, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Alcyr Alves Viana Neto

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Deficiência - Alunos 2. Educação inclusiva. 3. Lei de cotas. 4. Instituto Federal de Goiás (IFG) I. VIANA NETO, Alcyr Alves orient.. II. Título.

CDD 370.7



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 31 (trinta e um) do mês de julho do ano de 2021, às 15 horas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado “**Análise da efetivação das garantias legais de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência nos Institutos Federais de Goiás**” e respectivo Produto Educacional de autoria de **Rafaela Dias Ferreira**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelos professores: **Dr. Alcyr Alves Viana Neto- IFG/ProfEPT** (Presidente da Banca), **Dr. Éder Mendes de Paula-UFG** (Avaliador externo) e pela professora **Dra. Suilei Monteiro Giavara -IFG** (Avaliadora externa).

Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Rafaela Dias Ferreira**.

Anápolis -GO, 31 de julho de 2021

### Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Alcyr Alves Viana Neto-IFG/ProfEPT (Presidente da Banca)
2. Dra. Suilei Monteiro Giavara-IFG
3. O presidente da Banca assina a Ata pelo Dr. Éder Mendes de Paula-UFG
4. O presidente da Banca assina a Ata por: Rafaela Dias Ferreira – Discente do ProfEPT \*

\* No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, o presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome do prof. **Dr. Éder Mendes de Paula-UFG** e por **Rafaela Dias Ferreira discente do ProfEPT**, que participaram da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Suilei Monteiro Giavara**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/09/2021 11:26:28.
- **Alcyr Alves Viana Neto**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/09/2021 09:21:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 198620

Código de Autenticação: 4423b92ad1



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Rafaela Dias Ferreira

Matrícula: 20182060150106

Título do Trabalho: Análise da efetivação das garantias legais de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência nos Institutos Federais de Goiás.

#### Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 14/09/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

## **Dedicatória**

Quero dedicar esta Dissertação à minha família e aos meus amigos que partilharam comigo das dificuldades ao longo do percurso para a sua consolidação. Sem eles não seria possível a conclusão. Aos colegas do PROFEPT que sempre ajudaram uns aos outros em meio à tantas tribulações que foram estes anos.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus, que nos guia em todo momento, nos dá forças para seguir em frente quando por nós apenas não seria possível!

A Amália Lima e sua família que se prontificou a me receber em seu lar na minha primeira semana de aula, onde tudo era novidade, inclusive a direção em cidade grande.

A minha família, Mãe, Irmã e sobrinhas, Taynara e Emannelly (Manu) que abdicaram do convívio com a "Titia" por sempre ir e vir. Principalmente a Manu que sempre ficava aos prantos quando a mudança para Anápolis se tornou inevitável.

Aos queridos colegas de curso em especial o prestativo Marcelo Milhomen que indicou colegas para compartilharmos a moradia: Suilei, Carol, Daiany e posteriormente a Liny.

Aos colegas de curso que tornaram a caminhada mais agradável e possível.

Mas não podia faltar os amigos que fiz para uma vida toda: como é possível pessoas tão distintas se darem tão bem? Day a primeira que conheci por telefone, Ana Paula Motta e Adriano, meu eterno amor a vocês!

Só agradecimentos por poder concluir este Mestrado que foi muito peculiar, mas nada como a sensação de dever cumprido!!!

Não basta que todos sejam iguais perante a lei. É preciso que a lei seja igual perante todos.

*Salvador Allende*



## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	12
AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	12
RESUMO .....	13
ABSTRACT.....	14
INTRODUÇÃO.....	15
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
1.1. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LBD .....	20
1.2. Outros documentos legais sobre Inclusão .....	22
1.3. A Declaração de Salamanca.....	24
1.4. A Nova Lei de Diretrizes e bases da Educação e a Inclusão .....	28
1.5. Documentos Legais pós LDB/96.....	29
2. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEI DE COTAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. ....	36
3. DESENHO UNIVERSAL E ACESSIBILIDADE .....	40
3.1 Acessibilidade.....	43
3.2 Acessibilidade física no contexto escolar .....	45
3.2.1 Entrada da escola .....	47
3.2.2 Salas de aula .....	48
3.3 Programas e Projetos Governamentais de Acessibilidade .....	49
3.3.1 Programa Escola Acessível .....	50
4. A INCLUSÃO ESCOLAR .....	52
4.1. Diversidades e diferenças no espaço escolar .....	55
4.2. Os conceitos de Permanência, participação e aprendizagem. ....	58
4.3. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG. ....	59
4.4. PPP – Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI/IFG.....	61
4.6. AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	64
4.6. SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.....	66
4.7. NAPNEs – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Eséciais no IFG. ....	69
4.8. NAPNE Câmpus Goiânia .....	75
4.8.1. Formação para inclusão.....	76

5. PRODUTO EDUCACIONAL .....	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
7. REFERÊNCIAS.....	80
APENDICE A .....	85
Produto Educacional – E-Book: Perspectivas de Aprendizagem do Aluno com Deficiência (AcD) .....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ACD- Aluno com Deficiência

ACDs – Alunos com Deficiência/s

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CORAE - (Coordenação de Registros Acadêmicos Escolares)

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFAM - (Instituto Federal do Amazonas)

LBI – Lei Brasileira de inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NAPNE – Núcleo de Assistência as Pessoas com Necessidades Especiais

PAP - Política Institucional de Acessibilidade

PCD – Pessoa Com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

## RESUMO

Este artigo propõe analisar os marcos legais da Educação Inclusiva e a documentação existente nos Institutos Federais Goianos a fim de investigar as condições de permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência após o acesso no Instituto Federal de Goiás após a lei de cotas, Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº Lei no 12.711/2012 que dispões sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio das instituições federais de ensino. Muitas vezes o aluno consegue acesso, porém, ele é excluído de todo o processo de aprendizagem devido às suas deficiências. Para esta pesquisa a metodologia será uma pesquisa Bibliográfica documental qualitativa de natureza exploratória descritiva partindo inicialmente da análise documental relacionada aos documentos legais da Educação inclusiva e os documentos Institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Como fonte de pesquisa, além dos documentos legais, autores como CAIADO, JESUS e BAPTISTA (2011), CASTRO, DELOU e FREITAS, (2015), CHAVES, (2014), GUERREIRO, (2012), MAZZOTTA, (2011), SILVA e CARNEIRO, (2016), SMITH, (2008). O produto educacional será um E-Book contendo as explicações sobre adaptações curriculares de grande e pequeno porte a fim de ilustrar como podem ser os caminhos facilitadores para a permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência no IFG.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aluno com Deficiência, permanência, participação, aprendizagem, Lei de cotas.

**ABSTRACT**

This article proposes to analyze the legal frameworks of Inclusive Education and the existing documentation in the Federal Institutes of Goiás in order to investigate the conditions of permanence, participation and learning of students with disabilities after accessing the Federal Institute of Goiás after the quota law, Law nº 13,409/2016, which amended Law No. Law No. 12,711/2012, which provides for the reservation of places for people with disabilities in high school technical courses at federal educational institutions. Students often get access, however, they are excluded from the entire learning process due to their deficiencies. For this research the methodology will be a qualitative bibliographic documentary research of descriptive exploratory nature, starting initially from the document analysis related to the legal documents of inclusive education and institutional documents such as the Institutional Pedagogical Project (PPI) and the Institutional Development Plan (PDI). As a research source, in addition to legal documents, authors such as CAIADO, JESUS and BAPTISTA (2011), CASTRO, DELOU and FREITAS, (2015), CHAVES, (2014), GUERREIRO, (2012), MAZZOTTA, (2011), SILVA and CARNEIRO, (2016), SMITH, (2008). The educational product will be an E-Book containing explanations about large and small curriculum adaptations in order to illustrate how the paths that facilitate the permanence, participation and learning of students with disabilities can be at IFG.

**KEYWORDS:** Student with Deficiency, permanence, participation, learning, Quota Law.

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão do aluno com deficiência não é nenhuma novidade no âmbito educacional, visto que várias são as tentativas de incluí-lo cada vez mais com eficiência nos espaços de ensino-aprendizagem. As pessoas com deficiência já obtiveram muitos avanços significativos na sua luta diária por direitos iguais e principalmente por condições igualitárias de acesso à educação formal.

A educação como direito de todos e a formação integral do ser humano, com a inserção de um cidadão capaz de viver em sociedade é um dos direitos fundamentais do homem e está elencado na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos itens 1, 2 e 3 do Art. 26°. De acordo com os princípios descritos:

Entender a educação como direito humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos outros seres vivos por uma característica única do ser humano: a habilidade de produzir conhecimento e, por meio dele, transformar, organizar-se e rever valores. Nesse sentido, fica claro que a educação tem um papel fundamental para criar uma cultura de respeito à vida e à dignidade humana, combatendo preconceitos e a discriminação. (BRASIL/SEDH 2008, p. 2).

A Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Neste caso o foco da pesquisa será a forma como o IFG está ofertando as condições de permanência, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência nos cursos técnicos de nível médio nos Institutos Federais de Goiás.

Durante o processo de Inclusão na Educação a Lei nº 13.409/2016 é apenas a garantia legal do ingresso do aluno com deficiência no espaço formal de educação. Mas o que movimenta as indagações é a análise da real situação depois que o aluno adentra o espaço educacional, que já está matriculado como um aluno regular como lhes é garantida a permanência, participação e aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o aluno com deficiência tem suas necessidades específicas é notório que haja a necessidade de uma preocupação maior nos Campus no que diz respeito à acessibilidade, haja vista que esta não é apenas relacionada à mobilidade, é na adaptação de material, de conteúdos, de formação profissional, de Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), de profissionais qualificados nos NAPNEs (Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas) entres outros. A lei nº 10.098, de dezembro de 2000 define:

Acessibilidade como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, dos sistemas e também dos meios de comunicação pela pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.1).

Assim a referida lei estabelece normas gerais e critérios específicos para que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida tenham acessibilidade. A preocupação com a acessibilidade pedagógica é também muito importante para a pessoa com deficiência e é tratada por Guerreiro (2012):

A adequação dos espaços físicos, dos recursos pedagógicos e, também da formação e capacitação de professores e gestores tem sido continuamente requisitados pela sociedade brasileira. Contudo, considerando-se que acessibilidade é mais do que a questão dos espaços físicos, outros parâmetros ainda têm que ser trabalhados como a comunicação e capacitação profissional, os recursos didáticos e tecnológicos, dentre outros, principalmente no que tange ao atendimento das pessoas com deficiência (GUERREIRO, 2012, p. 217).

Diante do exposto, como a Lei é recente, poucos são os estudos sobre o tema específico, embora sobre a preocupação com a inclusão de fato não seja. Logo se mostra de extrema relevância o mapeamento da atual situação do aluno com deficiência nos Institutos Federais de Goiás enquanto eficiência da garantia de permanência, participação e aprendizagem após o acesso.

Quando falamos de Educação Profissional e Técnica (EPT<sup>1</sup>) a complexidade é ainda maior, visto que a maioria dos alunos Incluídos no processo formal de educação recebem um certificado com as competências adquiridas no decorrer do curso, o que lhes é garantido por Lei, assim como o ingresso no mercado de trabalho de acordo com as suas capacidades e não com as suas deficiências.

Enquanto pesquisa foi feito o estudo da arte no banco de tese da CAPES sobre o tema e encontrou-se apenas um artigo com o tema de fato “Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil”, por Freitas, Cesar Gomes de, DELOU, Cristina Maria, CASTRO, Helena Carla, (2015). Outro sobre a Formação Profissional: “A Formação Docente para Educação Profissional Técnica e sua

---

1 A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (BRASIL, MEC, <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>).

Influência na atuação dos professores no Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá: Um Estudo de Caso”, por Guedes e Sanchez (2017).

Porém sobre Alunos com deficiência, acessibilidade no espaço escolar há muitas publicações, porém em um recorte para este trabalho foram selecionados algum com a temática relevante, tais como: “A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência”, por GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello (2012) pelo IFAM (Instituto Federal do Amazonas), Amazonas, Brasil.; A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão”, por CASTRO, Mestranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de, AMARAL, Shirlena Campos de Souza, SILVA, Gabriela do Rosario (2017), “Inclusão Escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I”, por SILVA, Suzana Sirlene, Aluna especial. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil, CARNEIRO, Relma Urel Carbone, (2016). Tais artigos são bem relevantes para a pesquisa em questão, levando em consideração que não há nenhum trabalho de pesquisa especificamente sobre a permanência, participação e aprendizagem dos alunos com Deficiência, após a Lei de Cotas, no Instituto Federal de Goiás.

Como os documentos legais garantem a efetivação da permanência, participação e aprendizagem do aluno do Ensino Médio com deficiência no Instituto Federal de Goiás, após o acesso, garantido por lei?

Algumas questões nortearão a presente pesquisa:

O aluno com Deficiência após ingressar no Instituto Federal de Goiás recebe o apoio da Instituição para garantir que ela permaneça, participe e aprenda?

Os Projetos Políticos Institucionais (PPI), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e a Política de Desenvolvimento Estudantil contemplam os alunos com deficiência?

São ofertados Atendimentos Educacionais Especializados nos NAPNES para os alunos com Deficiência?

São ofertados cursos de Aperfeiçoamento pelos IFGs para que os professores trabalhem com os alunos com Deficiências?



Os Professores tem formação/qualificação Profissional específica para a atuação com o aluno com Deficiência?

No primeiro capítulo será abordada a Contextualização histórica da educação inclusiva no Brasil, bem como os documentos legais que vem norteadando o trabalho inclusivo e as políticas públicas existentes na área.

O segundo capítulo trata especificamente do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei de Cotas para alunos com deficiência nas Instituições Federais de Ensino, objeto de estudo desta pesquisa. Logo este capítulo representa o estudo legal do acesso ao aluno com deficiência no Instituto Federal de Goiás.

Para falar de Inclusão é preciso falar de acessibilidade no modelo de Desenho Universal que representa não só a acessibilidade física, mas a pedagógica capaz de garantir a permanência do aluno com deficiência no espaço escolar. Este é o tema abordado no terceiro capítulo e dá uma introdução para o quarto capítulo que é a Inclusão escolar na teoria, com a análise dos documentos legais dos IFGs, como PDI, PPI e como acontece na realidade, na composição e atuação dos NAPNEs com o AEE e a SRM. Engloba também a Formação de Professores, inicial e continuada para trabalharem com o ACD no IFG e não menos importante as questões de adaptações curriculares capazes de garantir a aprendizagem do ACD.

Por fim o quinto capítulo apresentará os resultados da pesquisa mediante o tratamento das informações obtidas através dos questionários e entrevistas com os Coordenadores, professores e alunos nos IFGs.

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação é uma preocupação de todos, principalmente nos espaços formais de aprendizagem. Para que os espaços de aprendizagem sejam repletos de condições facilitadoras do processo de inclusão dos alunos com deficiência é obrigação de toda a sociedade e não apenas das Instituições de ensino a oferta de a educação de qualidade. Como afirma Mazzotta (2011), a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é uma luta recente na sociedade atual.

De acordo com Alves e Barbosa apud Roth (2006) as três últimas décadas registraram no mundo inteiro, significativos avanços técnicos-científicos e sócio-políticos que “provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação”. Segundo as autoras:

Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, têm se caracterizado, predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica. Em 1990, segundo Torres (2001) as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. (ALVES e BARBOSA apud ROTH, 2006, p. 16).

De acordo com Lanna Júnior (2010) a trajetória histórica das pessoas com deficiência destacou-se a partir do século XIX quando a educação especial para cegos e surdos nos internatos na Europa. Neste período foi introduzido o sistema Braille de escrita para os cegos e, entre 1880 e 1960, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais para não comprometer o aprendizado compulsório da linguagem oral. (LANNA JÚNIOR, 2010). Assim, é possível observar no Brasil a mais emblemática dominação da cultura hegemônica de ouvintes sobre o grupo minoritário de surdos, o qual foi impedido de se desenvolver em sua cultura natural.

Conseqüentemente contrapondo a esta realidade os governos vêm investindo na implementação de políticas públicas na área da educação, buscando o combate à exclusão de maneira que a inclusão social e educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando particularmente a partir da década de 90. “No Brasil, a educação inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo” (ALVES e BARBOSA apud ROTH, 2006, p 16).

A busca pela inclusão das pessoas com deficiência (doravante PCD) é fato recente. A discriminação não só da escola, mas da sociedade é historicamente observada, na qual a escolarização não era oportunizada a todos e sim a um seletivo grupo homogêneo de pessoas. Aqueles que não possuíam as qualidades selecionadas ao grupo, era excluído do processo de escolarização e da própria sociedade. Com o surgimento da escola democratizada (democratização) inicia-se a dicotomia da inclusão (muitas vezes exclusão) contradizendo a sua real função e desencadeando lutas, movimentos sociais e políticas públicas capazes de resguardar o direito à inclusão.

O governo federal, através das políticas públicas educacionais e motivado por tendências internacionais, promulgou inúmeros documentos legais no país a partir das décadas de 1980 e 1990, moldando assim o atual contexto da Educação Especial. De acordo com Mazzotta (2011) apud Silva e Carneiro (2016):

A trajetória da Educação Especial no país desenvolveu-se em dois períodos importantes, um onde teve iniciativas oficiais e particulares isoladas, outro onde começou a ter iniciativas oficiais de âmbito nacional quanto à

educação da pessoa com deficiência. A política em educação especial no Brasil manteve por muito tempo sua ênfase no atendimento segregado nas instituições especializadas particulares em detrimento do atendimento educacional nas escolas públicas. Porém, a partir do período de 1981-1988 começou-se a ter um pequeno aumento (41,92%) de matrículas no Ensino Regular, comparado aos anos anteriores. (SILVA E CARNEIRO, 2016, p.935).

Em paralelo ao avanço da política e legislação educacional, variadas reformas vêm acontecendo, acumulando-se um arcabouço de perspectivas, conhecimentos e práticas educacionais inclusivas. Tratando-se de PCDs é necessário observar e analisar a existência de sistemas paralelos de ensino especial e regular, reorganizando os espaços escolares por uma outra perspectiva, isto é, uma escola aberta para todos com práticas colaborativas e formação de redes de apoio, uma escola onde gestores e professores atuem por uma pedagogia centrada no aluno e propiciem a participação da comunidade como um todo.

Assim é o começo do processo de integração às PCDs às escolas, porém apenas fisicamente configurando apenas o acesso e não à inclusão de fato. Todo este processo inicial, mesmo que lento e pouco significativo, vai fomentar as futuras e importantes modificações na tentativa de uma educação inclusiva de fato. (BRASIL, 2007). De acordo com Carvalho (2000) o contexto da educação especial no Brasil veio sofrendo transformações conflituosas a partir do final do século XX. As expressões “Educação para Todos, Todos na escola e Escola para todos” surgem a partir desses conflitos. Mas, Carvalho (2000) ainda aponta que a busca pela educação inclusiva já vinha sendo prolatada desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel ao afirmarem que era necessário o “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

### **1.1. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB**

Após o período da Ditadura Militar a Constituição Federal de 1988 em seu artigo terceiro, inciso quinto, define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm como principal objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em seguida nos artigos 205 afirma que a “educação é um direito de todos” literalmente:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p.123).

A Carta Magna ainda estabelece em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, isto é, garante o direito da PCD de estudar em uma sala regular como todos os outros alunos . Por fim, no artigo 208, caput e incisos III, a garantia do indivíduo que o Estado é o responsável pela Educação gratuita e de qualidade e a oferta do “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”.

Ainda no artigo 208, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando ser dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**<sup>2</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”. Tais artigos referenciados em BRASIL (2007) garantem a frequência de todas as pessoas, deficientes ou não, às escolas regulares pertencentes ao sistema brasileiro de ensino.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024 de 1961 a qual garantia o direito ao acesso às escolas regulares por crianças com alguma deficiência ou superdotadas. Contudo, na década de 70 há um retrocesso nos ganhos em relação à políticas inclusivas com a Lei nº 5.692/71 que em seu texto defendia o tratamento especializado para os alunos “com necessidades especiais”, retomando assim a segregação desses alunos em salas especiais. Nesta época ainda foi criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial encarregado pela educação especial no Brasil propagando o movimento da integração escolar da PCD.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil , Lei nº 5.692/1971 perpassa a época da Ditadura Militar e substitui a LDNEN de 1961. Em seu texto legal há a afirmação de que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Tais normas seriam regulamentadas pelos Conselhos de Educação. sendo assim é notório que a

---

<sup>2</sup> Nomenclatura original do texto referenciado.

lei não promovia a inclusão dos PCDs na rede regular, logo a escola especial era o destino certo para estes alunos.

## 1.2. Outros documentos legais sobre Inclusão

A Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo decreto 3.298/1999 dispunha sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, em seu texto dispunha sobre a integração social das pessoas com deficiência. No âmbito educacional obrigava a integração de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e estas a ofertarem de maneira obrigatória e gratuita, da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino. Por conseguinte institui a responsabilização do poder público pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas **portadoras de deficiência**<sup>3</sup> capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Desta feita é possível observar um satisfatório avanço na luta pela inclusão de modo que há a exclusão da lei de uma significativa parcela de pessoas/crianças ao sugerirem que elas são incapazes de relaciona-se socialmente e, conseqüentemente de alcançarem a aprendizagem. A referida Lei ainda garante o acesso a matéria escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

Também em relação a Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo decreto 3.298/1999 a qual dispunha sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, definiu o conceito de deficiência, estipulando quem são estes indivíduos e a partir desta como defendê-los. No artigo 3§ o decreto considera os deficientes nos incisos seguintes:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações

---

<sup>3</sup> Nomenclatura preservada do texto referenciado.

necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p. 1)

Em seguida no art. 4º do decreto em questão para que uma pessoa seja considerada “portadora de deficiência” ela tem que se enquadrar em algumas das definições. São estas:

I- 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, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia;

O referido texto legal ainda no art. 4º define a Deficiência visual, mental e múltipla:

III - deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, p. 1)

Vale ressaltar que a maioria deste texto foi alterado pelo decreto nº 5,296 de 2004. A Convenção de Nova Iorque, promulgada pelo Decreto nº 6.949/09, conceitua a pessoa com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, como

sendo aquela impedida a longo prazo de participar plenamente na sociedade em condição de igualdade com seus pares.

A evolução é nítida quando é observado à mudança no tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Ponderando períodos longínquos nos quais era comum e aceitável o abandono de crianças em florestas ou jogadas no lixo na tentativa de eliminar as violências que sofreriam na vida adulta, quando conseguissem chegar nela (SMITH, 2008). Contudo a preocupação com a oferta de serviços de qualidade e a inclusão efetiva vem evoluindo gradativamente apoiada por uma legislação específica.

Na tentativa de chamar a atenção dos pais como agentes mais importantes na educação de seus filhos, quanto aos direitos que eles possuem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 traz em seu art. 55 a obrigatoriedade e a responsabilidade dos pais de matricularem seus filhos na rede regular de ensino. Entre tantos outros pontos, o ECA garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Garante também o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade no atendimento nas atividades políticas as quais abrangem ações e políticas públicas de prevenção e proteção às famílias de crianças e adolescente deficientes.

Nesse mesmo período promulgam a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) como a Declaração de Salamanca (1994) passando a induzir a formulação das políticas públicas de inclusão na educação. Documentos importantes como os Tratados Internacionais como a Declaração de Educação para Todos (Jontiem em 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha em 1994), inovaram o pensamento da escola como um local democrático, para todas as pessoas sem discriminações de forma justa e igualitária nos espaços escolares. Tais documentos apontam que é papel da Educação Básica ser a base para o desenvolvimento humano e a aprendizagem de todos, crianças, jovens e adultos.

### **1.3. A Declaração de Salamanca**

O Brasil vive um segundo momento histórico no que tange a questão da inclusão, após a Declaração de Salamanca os Indivíduos antes discriminados e

segregados passam a ter reconhecimento, sendo pessoas merecedoras de respeito e uma educação de qualidade. Depois da aplicação de Leis desenvolvidas, aplicadas e aceitas em outros países por parte de entidades mundiais tal situação de menosprezo vai sendo modificada no decorrer dos tempos. Pela ótica do processo de inclusão as políticas públicas têm se fundamentado no princípio da igualdade de direito entre todos, visando uma educação de qualidade, pautada no respeito das diferenças, respeitando os limites individuais e assim garantindo não só o acesso à educação, mas a permanência das PCDs até a conclusão de sua formação dentro e fora da escola.

Essa mudança no cenário educacional mundial se dá em consequência da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha. O motivo da criação deste documento é mostrar aos países a necessidade da implantação de políticas públicas e educacionais capazes de atender à todos os indivíduos igualmente independente de suas condições sociais, econômicas, socioculturais e pessoais.

O texto contido na declaração destaca a necessidade da Inclusão educacional das pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais. De acordo com a declaração e os princípios por ela definidos as escolas e seus projetos político-pedagógicos devem adequar-se as necessidades individuais de cada pessoa. Assim em seu art. 11º “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Logo, uma escola pautada nos princípios da inclusão deve visar a promoção da convivência entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

A Declaração de Salamanca vem igualar os direitos inerentes aos indivíduos em relação a uma educação de qualidade. De acordo com MRECH (1998), uma escola nos moldes da inclusão deve ser um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas condições e oportunidades de participarem do aprendizado nos espaços



educacionais e estes acessos sejam marcados pelas características individuais da igualdade entre as pessoas. De acordo com a Declaração:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

Desta feita, ao se declarar como inclusiva, uma escola deve integrar-se com a comunidade destacando-se na prestação de serviço, instigando em seus docentes a prática de colaboração e cooperação com o ambiente Educacional ao qual está inserido. A sua prática pedagógica deve ser pautada na pedagogia da corresponsabilidade entre todas as instâncias educativas e a criação de um sistema interdisciplinar capaz de proporcionar a aprendizagem dos alunos pertencentes ao processo.

A escola tem o papel de orientar suas atividades por meio de um projeto pedagógico com desenvolvimento a longo prazo, com variadas formas de ensino, conteúdos flexibilizados e avaliações contínuas do processo ensino aprendizagem, principalmente com o aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial. Tais práticas não representam a facilitação nem a negação das avaliações e sim uma maneira diferenciada valorizando as singularidades do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Numa escola inclusiva os professores devem conhecer as limitações e possibilidades dos alunos.

Os professores trabalhadores de uma escola inclusiva precisam conhecer intrinsecamente as possibilidades e limitações dos seus discentes sendo eles deficientes ou não.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 28).

Assim, o professor que trabalha com a inclusão de fato deve demonstrar interesse pelo seu aluno e pelo seu aprendizado buscando diversificar a sua prática pedagógica na tentativa de proporcionar a aprendizagem a todos. Deve acreditar nas potencialidades e trabalha-las garantindo a aprendizagem. Interagir com os alunos, saber escutá-los e valorizar tudo que eles produzem são caminhos

facilitadores na busca da independência do aluno com deficiência. Trabalhar com uma metodologia participativa entre todos em sala de aula resulta na aprendizagem de fato. De acordo com Sasaki (2004)

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais'.(SASSAKI, 2004, p2).

A inclusão acontece quando é unânime a ideia de que todos têm as mesmas condições e oportunidades de serem os protagonistas do meio em que vivem, participando de todas as ações sociais. Sob este ponto de vista não é o deficiente quem tem que adequar-se e sim o meio precisa estar preparado para receber este indivíduo e que eles recebam todas os atendimentos necessários á sua inclusão.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO em 1994 é o ponto de partida para alcançar os objetivos propostos pelas metas de educação para todos incita a discussão aprofundada dos problemas causadores da exclusão escolar corroborando para a observação e mudanças de atitudes em relação às práticas pedagógicas resultantes na desigualdade social entre grupos variados. Por esta perspectiva a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais defende que as escolas regulares são a maneira mais eficaz no combate a práticas discriminatórias, apontando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1994, p. 17 e 18).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) é publicada no ano de 1994:

Orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos estudantes ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 5).

Ao apontar novamente os pressupostos firmados em decorrência dos padrões de homogeneidade na participação da aprendizagem a PNEE/1994 não incentiva a mudança nas práticas pedagógicas capazes de propiciar as diferentes potencialidades dos alunos no ensino regular, mas preserva a responsabilidade da educação deles exclusivamente no campo da educação especial.

#### **1.4. A Nova Lei de Diretrizes e bases da Educação e a Inclusão**

Outros avanços podem ser percebidos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) que dedica todo um trecho a respeito da EE, o Capítulo 5, nos artigos 58 a 60. O artigo 58, em específico, estabelece um breve conceito sobre o entendimento acerca da EE, voltada para educandos que apresentam algum tipo de deficiência, orientando a necessidade de oferta do apoio especializado em escola regular, a fim de garantir o desenvolvimento necessário, tanto em classes regulares ou em classes especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 21).

A LDB (BRASIL, 1996) também assegura meios específicos como currículo e técnicas diferenciadas para atender de forma eficaz o aluno com deficiência, bem como também o tempo necessário à cada educando para atingir o nível escolar de acordo com sua faixa etária em consonância com suas necessidades. Essas orientações aparecem no artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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, p. 21).

Assim a LDB não garante apenas o acesso ela também assegura a permanência e as condições necessárias à aprendizagem nos artigos seguintes emendados pelas Leis posteriores como a Lei 12.796/2013 que dispõe sobre a formação dos profissionais de Educação, a Lei nº 13.234/2015 que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

### **1.5. Documentos Legais pós LDB/96**

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelecida pelo Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 consolida as normas de proteção, além de dar outras providências “define a educação especial como uma modalidade transversal de todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”. (BRASIL, 1994, p.3). Assim, o objetivo principal deste texto legal é propiciar a integração plena da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país.

Acompanhando essa mesma linha de raciocínio em relação ao processo de mudança do pensar e agir na educação especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, previstas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2 assim prescreve:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, 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/SEESP, 2001).”

Desta feita as Diretrizes aumentam a abrangência da educação especial levando-a à realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, mas cometem um grave erro ao

admitir a possibilidade de substituição do ensino regular, e tal atitude resulta na diminuição das potencialidades inclusivas negando a criação de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino como previa em seu artigo segundo.

Em seguida o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, evidencia que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Quando o PNE abarca dentre seus objetivos e metas a incumbência dos sistemas de ensino favorecerem o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destaca um déficit concernente 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” (BRASIL, 1994, p. 4).

Muito criticado anteriormente, o PNE/2001, apresentava-se muito extenso, contendo cerca de 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Dentre as quais, a afirmação de que a Educação Especial “como modalidade de educação escolar” deveria ser proposta em todos os níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida imprescindível.

O marco do avanço da inclusão educacional, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência celebrada na Guatemala em maio de 1999, a qual o Brasil é o signatário foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2004. A importância desse documento legal está na explicitação da impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, em seu art. 1º, nº 2-a assim define discriminação:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (MEC, 2004, p.2).

A Convenção da Guatemala considerou a educação especial, na perspectiva da diferenciação, inculcando uma interpretação diversa dessa modalidade, visando a eliminação das barreiras que impossibilitam o acesso de todas as pessoas com deficiência, as quais possuem os mesmos direitos e

liberdades fundamentais inerentes ao homem, inclusive à escolarização. Ao afirmar a igualdade dos direitos das PCDs o documento define em seu art. 1, item 2-a:

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, p.2)

Este Decreto tem um papel de grande destaque no cenário educacional, obrigando a uma análise diferente da educação especial, contemplada no discurso da diferenciação, escolhido para promoção da eliminação de barreiras que impeçam a escolarização.

Para uma escola inclusiva funcionar é preciso que seus profissionais estejam qualificados para a docência inclusiva. Assim a Resolução CNE/CP nº 1/2001 "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena", garantindo assim que na formação inicial haja a previsão de preparação para a educação inclusiva. No art. 1 afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, abordam em sua constituição critérios como um "conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica"(BRASIL,2002,p.2).

A resolução define outras formas de orientação cabíveis à formação para o exercício da docência explicitadas no art. 2º, entre elas:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
  - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (Grifo nosso. BRASIL, 2002, p.2).

Nos incisos I e II do referido artigo fica evidente as questões inclusivas, bem como a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, deficientes ou não e

principalmente acolher e tratar a diversidade, no sentido saber lidar com ela dentro do espaço escolar.

Em seguida a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da Lei nº 10.436/02 determinando que “sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia” (BRASIL, 2007, p.4).

O Braille<sup>4</sup> teve seu uso aprovado pela Portaria nº 2.678/02 do MEC a qual adota para todo o país “uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002, p.1).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade é implementado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) vislumbrando o apoio à transformação dos sistemas de ensino para sistemas educacionais inclusivos, contemplando e “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”. (BRASIL, 2007, p.4).

O documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” publicado pelo Ministério Público Federal em 2004 tem 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, 2007, p.5).

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 impulsiona a inclusão educacional e social “estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2007, p.5). O Ministério das Cidades também cria o Programa Brasil Acessível objetivando proporcionar a acessibilidade urbana consolidando ações garantidoras do acesso universal nos espaços públicos.

---

<sup>4</sup> Braille: sistema de leitura e escrita para cegos, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de seis pontos em relevo, que são lidos da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. (Infopédia, Dicionários Porto Editora.)

Surge a preocupação com as deficiências em suas particularidades e em 2005 os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S são implantados em todos os estados e no Distrito Federal, nestes

são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. (BRASIL, 2007, p. 5).

Seguindo este movimento inclusivo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre os principais objetivos e ações está o fato de abarcar no currículo da educação básica, temas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações significativas que possibilitem tanto o acesso, quanto a permanência no ensino superior.

O PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação é lançado em 2007 reafirmado pela Agenda Social perpassando pela formação de professores até a educação especial, incentivando 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.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

O PDE foi implantado através do Decreto nº 6.094/2007, 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.

Outro Documento consolidado por decreto é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto



Executivo nº6949/2009, a qual diz que os Estados-Partes tem o dever de implantar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com a meta da plena participação e inclusão. Em seu artigo 24 adota medidas que garantem 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 fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) 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 (BRASIL, 2009, p.11).

O Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009 com o objetivo de nortear como os sistemas educacionais inclusivos se organizarão. A Resolução 04/2009 tem a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos e

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. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e 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 Atendimento Educacional Especializado - 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. (BRASIL, 2008, p.6).

Outro Decreto importante é o Decreto nº7084/2010, que dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos. Em seu artigo 28, delimita que “o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas” (BRASIL, 2008, p.6).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite é instituído pelo Decreto nº7612/2011, com a finalidade de induzir à criação de políticas públicas promotoras da inclusão social para PCDs, sendo estas a efetivação do sistema educacional inclusivo como previa a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Até 2011 quem coordenava a educação inclusiva era a Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC, atualmente está vinculada à Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta mudança foi estabelecida pelo Decreto nº 7.480/2011.

A Lei nº 12.764/2012 cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista e também firma um conjunto de direitos. Em seu texto legal, mais precisamente no artigo 7 impossibilita a recusa de matrícula de pessoas com qualquer tipo de deficiência e deixa bem claro que o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório, negando a matrícula será punido. Tais propostas possibilitam acesso e permanência na educação superior.

Em 2010, surge outro documento legal pautado nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, “determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. (Brasil, 2008, p.6). Em anexo à Lei estão as metas e estratégias a serem cumpridas pelo prazo de 10 anos. A meta 4 e respectivas estratégias objetivam

universalizar, para “as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo. Grifo nosso. (BRASIL, 2015, p.67).

Um certo retrocesso é o uso da palavra “preferencialmente” que segundo especialistas deixa brecha para que as crianças com deficiência sejam matriculadas apenas nas escolas especiais e deixem de participar do ensino regular.

Há que se observar que o texto acima causou muita polêmica ao utilizar a palavra “preferencialmente” no sistema público de ensino. Tal redação contraria a Convenção dos direitos da pessoa com Deficiência, a Constituição Federal e o texto votado nas preparatórias o qual estabelecia “a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

Outro documento de suma importância é a Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril de 2014, que trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação (REDE CERTIFIC), a qual recomenda dentre várias especificidades o respeito às

particularidades dos trabalhadores quanto à certificação profissional. No art. 18, inciso VII da portaria assim elucida:

Art. 18 - A certificação profissional tem como princípios:

[...]

VII - Diversidade: respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional; e... (BRASIL, 2014, p.14).

Assim é possível identificar o histórico da Inclusão no Brasil e sua evolução através da criação de documentos legais capazes de direcionar o tratamento que deve ser dispensado ao aluno com deficiência na rede regular de ensino no país.

## **2. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEI DE COTAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.**

A Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, nos artigos 27 à 30 trata do direito à educação, baseado nos Direitos das pessoas com Deficiência e esta deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino e principalmente, objeto de pesquisa deste trabalho a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de recursos e serviços de acessibilidade ofertados com o intuito de diminuir as barreiras. Menciona também a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) entre outras medidas de auxílio à pessoa com Deficiência, (doravante PCD). Assim descreve:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

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

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (BRASIL, 2015, p. 19-22). (Grifo nosso).

A referida Lei, ainda no inciso V prevê a adoção de medidas individualizadas, além das coletivas a fim de aumentar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Nos incisos seguintes outros pontos também são destacados como a possibilidade de pesquisas voltadas para a tecnologia assistiva, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

No texto legal há também a possibilidade da oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e da utilização de tecnologia assistiva, visando ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação, inclusive que o ACD (aluno com deficiência) tenha igualdade de condições para participar dos jogos, e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no ambiente escolar.

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Em seguida o Presidente Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho assinam o Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017 o qual altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com o seguinte texto:

Art. 1º O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º [..]

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (NR)

“Art. 3º .....

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.” (NR)

“Art. 9º .....

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º;

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente.” (NR)

Art. 2º O Ministério da Educação editará, no prazo de noventa dias, contado da data de publicação deste Decreto, os atos complementares necessários à aplicação dos critérios de distribuição das vagas de que trata o art. 1º.

Parágrafo único. Até a publicação dos critérios de distribuição referidos no **caput**, a reserva de vagas, pelas instituições de ensino, seguirá a sistemática adotada no concurso seletivo imediatamente anterior.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2012, p. 1).

Assim, além da cota para autodeclarados pretos, pardos e indígenas a lei também prevê a cota para as pessoas com deficiência e até que o MEC edite as normas referentes a esta seleção o quantitativo de vagas e enquanto isso será adotado o critério do processo seletivo anterior.

Diante das Políticas públicas de Inclusão, através da criação de Leis que facilitem o acesso satisfatório a uma educação de qualidade para todos, muitos são os reflexos positivos na sociedade. De acordo com Chaves (2014) nos últimos anos a quantidade de alunos com deficiência nas redes de ensino tem tido um enorme crescimento. Houve registros de um crescimento de 102,78% de 2007 a 2012. Logo as escolas que registravam mais ou menos 306 mil alunos com deficiência passaram a registrar 620 mil.

É uma pena observar que na maioria das vezes esta inclusão não atinge o seu papel real, ela acaba se tornando uma forma de exclusão, quando o aluno recebe o acesso mas, não lhe é ofertada condições reais de aprendizagem, ele é apenas um número na escola. Muitos são os fatores que contribuem para esta inclusão que exclui e mais ainda, é um desafio imensurável para os espaços educacionais e todos os seus interlocutores enquanto responsáveis pela educação para todos.

De acordo com Caiado, Jesus e Baptista: “Os atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação têm sido um dos grandes desafios para os profissionais da Educação, principalmente no que se refere à sua articulação com o ensino comum”. (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2001, p. 17).

Castro *et al* (2015), afirma que a Universidade Federal Fluminense (UFF) é uma das poucas universidades que possuem publicações relatando experiências e avanços trabalhos publicados apontando as experiências e avanços em relação ao atendimento ofertado a este público específico (DELOU et al., 2011-2013; MERÇON, et al., 2013; LYRIO, et al., 2014; SOUZA, et al., 2012; CARDOSO et al., 2014). E ainda:

A busca dessa Universidade Federal em melhorar o atendimento aos alunos com deficiência (DELOU et al., 2012c) resultou, entre outras conquistas, como a oferta do programa de extensão Escola de Inclusão (DELOU et al., 2012a; 2012b), além da criação do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, no Instituto de Biologia, envolvendo docentes no atendimento acadêmico a discentes com deficiência nesse espaço acadêmico (DELOU et al., 2013).] eliminando o preconceito no âmbito escolar e de uma forma justa, eliminando os preconceitos e estereótipos da educação escolar. Cabe à educação básica ser o alicerce para a aprendizagem e desenvolvimento humano de todas as crianças, jovens e adultos. (CASTRO, DELOU e FREITAS, 2015, p. 767).

Assim é oportuno o estudo em outros ambientes escolares na busca de mapear a situação de aprendizagem do aluno com deficiência, verificando se seus direitos estão sendo garantidos e se há a oportunidade de aprendizagem para todos.

Cada vez mais as escolas precisam estar preparadas para receberem os alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, logo os profissionais precisam estar capacitados para a docência de alunos com deficiência. De acordo com Silva e Carneiro (2016):

Com o aumento de alunos com deficiência nas escolas regulares em sala comum, muitos professores não se sentem preparados para atender academicamente as especificidades que esses alunos apresentam, pois para muitos falta informação sobre as variadas deficiências e síndromes: falta também capacitação profissional, o que pode acarretar entraves para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico de qualidade na escola que se diz para todos. Para além das matrículas é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares, dado que apesar de ter muitas recomendações nos documentos legais referentes a Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática se vê cercado de incertezas, o que muitas vezes o impede de adotar uma didática diferenciada com vistas a empoderar o aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico. (SILVA e CARNEIRO, 2016, p. 938).

Desta feita empoderar o professor sentindo-se qualificado para a prática efetiva é uma tarefa necessária. Os NAPNEs nos Institutos Federais precisam dar a

assistência devida aos docentes e mais do que isso necessitam verificar e intervir nas práticas pedagógicas dos professores a fim de que eles façam tudo que for necessário para atender efetivamente os alunos com deficiência e que realmente eles consigam permanecer, participar e aprender dentro do espaço escolar.

### **3. DESENHO UNIVERSAL E ACESSIBILIDADE**

Nos últimos anos muito se têm falando sobre acessibilidade, novas leis são criadas, bem como, regulamentações e normas a serem seguidas no Brasil, todas objetivando assegurar os direitos à inclusão das pessoas com deficiência ou que necessitem de algum tipo de acessibilidade. Enfatizando este assunto, Sonza (2013) aponta caminhos para o alcance da inclusão plena:

Nos últimos anos, novas leis de acessibilidade, regulamentações e normas foram criadas no Brasil buscando assegurar os direitos de inclusão para todas as pessoas. Para garantir a inclusão de forma plena, são necessárias, além de ações políticas e legislativas, atitudes e mudanças na forma de pensar. Muitos ambientes ainda são projetados sem a preocupação com as barreiras arquitetônicas que, muitas vezes, impedem que pessoas com limitações usufruam desses espaços com independência. (SONZA, 2013, p. 165).

Quando se fala em acessibilidade é necessário levar em consideração a noção do Desenho Universal (DU) de acessibilidade. A concepção de Desenho Universal também pode ser descrita no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, em seu artigo 8º, inciso IX, que afirma:

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004, pág.3).

A promoção da acessibilidade ultrapassa as simples mudanças nas estruturas físicas – implica em mudança de atitudes, de ações sem resquícios preconceituosos, muitas vezes mecânicos, onde na maioria das vezes, não se observa aqueles que estão fora do padrão de normalidade. Contudo, enquanto não há a total conscientização da mudança necessária na forma de pensar, existem as normas legais que orientam as adaptações necessárias nos espaços públicos, a fim de que a acessibilidade seja possível. A este respeito, Sonza (2013) preconiza:

As orientações para a adaptação dos espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e edificações públicas e coletivas têm como referenciais básicos as regras contidas no Decreto nº 5.296. Esse decreto regulamenta a Lei 10.048, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a

Lei 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. As normas para implementar o que referencia a legislação acima citada estão contidas na NBR (Norma Brasileira) 9050/2004 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). A NBR 9050/2004 trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. (SONZA, 2013, p. 165).

Desta maneira, para promover a acessibilidade física pautada na inclusão e no modelo de DU, é necessário que os espaços escolares obedeçam às normas estabelecidas para os projetos escolares. Sonza (2013) aborda alguns critérios que precisam ser observados para esta garantia:

Tendo em vista o paradigma da inclusão e do desenho universal, espera-se que os espaços escolares sejam construídos considerando a possibilidade de utilização por todos os alunos. Nesse contexto, levando em conta as normas que estabelecem os critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário e espaços urbanos, são apresentadas nos tópicos abaixo algumas orientações acerca da acessibilidade física nos espaços escolares. (SONZA, 2013, p. 165).

Dentre os vários impedimentos que podem ser presenciados quando se fala em acessibilidade, as barreiras que impossibilitam o acesso à inclusão para todos estão sempre presentes. A compreensão do que se entende por *barreiras* pode ser conferida no Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), sendo definida por:

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; (BRASIL, 2004, p.03).

Porém, essas barreiras só são realmente presenciadas quando o indivíduo precisa superá-la, caso contrário não seria uma barreira. Portugal (2006) enfatiza que:

Quando em algum momento da nossa vida experimentamos a diferença e vivenciamos a distância que nos separa do homem idealizado, jovem, saudável, de estatura média e com capacidades de utilização dos espaços e dos equipamentos, é aí, nesse momento, que as adversidades e as barreiras do meio em que vivemos se sentem mais fundo. No entanto a cidade e seus espaços não precisam ser adversos, não é inevitável que aconteça. É possível desenhar e equipar sem barreiras e adequar a sua



utilização para um número grande de pessoas com diferenças na sua mobilidade. Promover a acessibilidade dos edifícios e dos espaços públicos com ganhos de funcionalidade, é garantia de melhor qualidade de vida para todos os cidadãos. Garantindo autonomia, derrubam-se preconceitos e favorecem-se práticas inclusivas para todos mas principalmente para as pessoas com deficiência, incapacidades e dificuldades de mobilidade. (PORTUGAL, 2006, p. 07).

Para que haja acessibilidade é necessário, portanto, que as barreiras existentes, sejam nas vias públicas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações deixem de existir e possam proporcionar o acesso necessário à pessoa com deficiência. Pereira (2006) afirma que

As barreiras físicas constituem uma forma de exclusão que refletem as contradições contemporâneas, num tempo de luta pela superação de uma complexidade urbana, muitas vezes subversiva, presa num rendilhado de fortes descontinuidades e oposições urbanísticas. (PEREIRA, 2006. p. 41).

Quando se fala em acessibilidade é necessário levar em consideração a noção do DU de acessibilidade, uma vez que o desejo de inclusão abrange todos os segmentos da sociedade e seus pressupostos são essenciais no processo inclusivo, dessa forma Sonza (2013) diz:

Ratifica-se a necessidade de pensar esse paradigma enquanto elemento que pode viabilizar formas para potencializar a independência das pessoas com necessidades especiais, proporcionando canais diferenciados de comunicação, cooperação e colaboração”. (SONZA, 2013.p. 37)

O primeiro conceito de DU foi criado por uma comissão em Washington, EUA, no ano de 1963, inicialmente denominado de *Desenho Livre de Barreira*, porém com o tempo o modelo americano evoluiu para o modelo que perdura até os dias de hoje. A Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA) de São Paulo publicou um livro intitulado *Acessibilidade-mobilidade acessível na cidade de São Paulo* (CPA,2005). Nele, a CPA apresenta contribuições para a promoção do DU, conceito que garante a plena acessibilidade a todos os componentes de qualquer ambiente, respeitando a diversidade humana. Nesta obra, o DU é conceituado:

O conceito de “Desenho Universal”, criado por uma comissão em Washington, EUA, no ano de 1963, foi inicialmente chamado de “Desenho Livre de Barreiras” por se voltar a eliminação de barreiras arquitetônicas nos projetos de edifícios, equipamentos e áreas urbanas. Posteriormente esse conceito evoluiu para a concepção de desenho Universal, pois passou a considerar não só o projeto, mas principalmente a diversidade humana, de forma a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas a garantir a acessibilidade à todos os componentes do ambiente. (COMISSÃO PERMANENTE DE ACESSIBILIDADE (CPA) /SEPED/CPA, 2005, p. 6)

Levando em consideração o conceito de DU desenvolvido entre os profissionais arquitetos da Universidade Estadual da Carolina do Norte, nos EUA, tal

modelo tem a pretensão de beneficiar todas as pessoas, não só as com deficiência, atendendo as necessidades do maior número de pessoas possível. Assim, para Sonza (2013):

Pode-se conceber o Desenho Universal como uma forma de gerar ambientes, serviços, produtos e tecnologias utilizáveis equitativamente, oferecendo segurança e autonomia ao maior número de pessoas sem que haja a necessidades de adaptação ou readaptação". (SONZA, 2013. p.38)

A partir das concepções de DU, Sonza (2013) destaca que é possível conciliar a integridade artística ou técnica de um design com as necessidades das pessoas de modo que elas não se sintam discriminadas ou excluídas, atendendo apenas a um grupo distinto, mas que possa ser utilizada por todos. A autora ainda cita as tecnologias emergentes que são facilitadoras do processo ao qual o DU se desenvolve:

Por meio do Desenho Universal é possível conciliar a integridade artística ou técnica de um design com as necessidades das pessoas, oferecendo-se um design que não discrimine, que ao invés de ser pensado apenas para pessoas com necessidades especiais ou para idosos, possa ser pensado em sentido mais amplo, atendendo não só a esses grupos, mas sim a todos. As novas e emergentes tecnologias têm sido aliadas no processo cujas palavras-chave são o conforto, a segurança e a flexibilidade, auxiliando no desenvolvimento de produtos, ambientes e serviços que caminhem na direção do atendimento às necessidades de pessoas de todas as idades, habilidades e tamanhos. (SONZA, 2013. p. 38)

Desta maneira, as concepções do DU tornam-se muito importante na busca de soluções de acessibilidade, de forma que atenda à todos que enfrentem algum tipo de barreira, tirando-lhes sua autonomia e independência.

### **3.1 Acessibilidade**

A Pnee-EI (BRASIL, 2008) amplamente relacionada com a questão da acessibilidade. É nela que são apresentados os aspectos da garantia da acessibilidade, seja ela arquitetônica, nos transportes, em mobiliários, nos meios de comunicação e na informação.

A acessibilidade é apresentada como um problema social, que afeta o cotidiano e a qualidade de vida das pessoas com deficiência, tirando-lhes sua autonomia. Segundo o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), em seu artigo 8º, por acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios

de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2004, Pág. 02).

As Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR- 9050/2004) conceituam a acessibilidade de modo que esta “*é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos*”. (ABNT/NBR-9050/2004).

Desta maneira, para que haja acessibilidade é necessário que as barreiras existentes, sejam nas vias públicas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações deixem de existir e possam proporcionar a mobilidade necessária à pessoa com deficiência. No que diz respeito às barreiras que impedem a acessibilidade, Carvalho (2004) elucida:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar em projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tornando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004. p. 73).

No trecho citado acima, Carvalho (2004), relata o que deveria acontecer de fato, isto é, ações efetivas que garantam o acesso, ingresso e permanência escolar. Assim, a acessibilidade aconteceria sanando as barreiras que impossibilitam a inclusão escolar.

Quando se fala em Pnee-EI, ao detalhar quais alunos se enquadram nesta perspectiva inclusiva, Brasil (2007), cita também as barreiras que podem impedir a inclusão:

“[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2007. p. 9).

São estas barreiras as principais responsáveis pela exclusão dos alunos, impedindo que seu desenvolvimento seja semelhante ao dos alunos sem deficiência.

Tal aspecto é citado no texto de Carvalho (2000), no qual a autora diz que as barreiras podem ser intrínsecas ou extrínsecas aos alunos e que as dificuldades não são apenas das pessoas com deficiência, mas podem ser também daqueles que se encontram em desvantagem em relação aos outros. Desta maneira para a autora:

Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, (deficientes ou ditos normais) e se manifestam

em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza a rotulá-los como alunos “com defeitos”. (CARVALHO, 2000, p. 60).

Sendo assim, as barreiras estão presentes no cotidiano dos alunos em situações desfavorecidas, torna-se pertinente então o estudo sobre a Acessibilidade presente na legislação propiciando que a inclusão aconteça.

### 3.2 Acessibilidade física no contexto escolar

Pela perspectiva do espaço escolar, pensar em acessibilidade traz alguns questionamentos bastante relevantes, como a construção de acessos físicos aos alunos com dificuldade de locomoção, dentre tantas outras questões.

Inúmeras são as barreiras encontradas nos espaços e edifícios públicos; na escola, podemos identificar às concernentes às edificações e equipamentos referentes à comunicação e informações. Dischinger (2009) aponta que a localização da escola, em zona rural ou urbana, em lote de meio de quadra ou em esquina “tem relação direta com o fluxo de carros e pedestres. A rua em frente à escola pode apresentar parada de ônibus, faixa de pedestre, semáforo e outros elementos, como lixeiras, floreiras, telefones públicos e placas de trânsito” (DISCHINGUER, 2009). A autora lista quais são os problemas de acessibilidade mais comuns:

Atravessando a rua:

- Rua sem faixa de pedestre
- Rua muito movimentada e sem semáforo.
- Calçada sem rebaixamento, junto à faixa de pedestre, impossibilita a travessia de pessoas em cadeira de rodas.

Calçada em frente à escola

- Escola localizada em rua muito inclinada, o que impede o acesso a pé de pessoas com deficiência motora
- Não é possível identificar a escola a partir da rua, pois seu nome não é visível
- Calçada sem pavimentação ou com buracos e degraus
- Obstáculos – como placas, floreiras, lixeiras, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, etc. – atrapalham a circulação das pessoas

Paradas de ônibus

- Não existe parada de ônibus próxima à entrada da escola.
- Não é possível, desde a parada de ônibus, chegar ao portão da escola, em cadeira de rodas, devido à pavimentação irregular, obstáculos ou desníveis.
- Não há piso tátil direcional e/ou de alerta, nesse mesmo percurso, para auxiliar pessoas com deficiência visual
- Não há alargamentos da via para possibilitar o embarque e desembarque das pessoas.

Estacionamento na rua

- Não existem vagas para pessoas com deficiência nesse estacionamento. (DISCHINGER, 2009, p. 32)

Dischinger (2009) ainda destaca a existência de outras barreiras comuns, como o trajeto do portão à porta da sala de aula, os ambientes da recepção e salas de atendimento, os corredores, escadas e rampas, os espaços das salas de aula e laboratórios, o espaço do AEE, sanitários, refeitórios e áreas de recreação. Da mesma maneira que apresenta os problemas encontrados nos espaços escolares,

Dischinger (2009) também apresenta possíveis soluções para os problemas encontrados, na rua em frente à escola, por exemplo:

- 1 Na rua em frente à escola, há faixa de segurança e semáforo para pedestre.
- 2 A calçada está rebaixada junto à faixa de pedestre.
- 3 O portal de entrada da escola é facilmente identificado, desde a calçada, por possuir cor contrastante com a do muro e o nome da escola em letras grandes.
- 4 A calçada que contorna os muros da escola é plana e sua pavimentação é regular.
- 5 Os obstáculos estão sinalizados com piso tátil de alerta e localizados fora da faixa livre para circulação.
- 6 A parada de ônibus está próxima à entrada da escola
- 7 O piso tátil direcional indica o percurso desde as paradas de ônibus até o portão da escola.
- 8 Existe uma área de embarque e desembarque próxima ao portão da escola. É desejável que nesta área também caiba um ônibus. (DISCHINGER, 2009, p. 33)

Assim, partindo do modelo de Desenho Universal, a acessibilidade nos espaços escolares encontra vários problemas, porém podem e devem ser solucionados na proposta de inclusão para todos. Nesta perspectiva, documentos legais como o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) norteiam as adaptações dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e edificações públicas e coletivas. O Decreto citado regulamenta a Lei nº 10.048 de 08 de novembro de 2000. (BRASIL, 2000), que dá prioridade ao atendimento de pessoas com deficiência e a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios mínimos para garantia de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Como referência para os textos legais citados, tem-se a ABNT/NBR 9050/2004 e a ABNT/NBR 9050/2015, estas tratam da acessibilidade das edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Tais normas representam o Foro Nacional de Normalização, estabelecendo critérios “e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio

*urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade*". (ABNT/NBR 9050/2015). Neste documento foram contempladas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos.

Pelo ponto de vista da Inclusão e do DU, objetiva-se que os ambientes escolares sejam projetados e construídos de maneira a atender a todas as pessoas. Assim, levando em consideração as normas que regem os critérios e parâmetros técnicos a serem cumpridos em relação ao projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário e espaços urbanos a seguir serão descritas algumas orientações acerca da acessibilidade física nos espaços escolares. Para não extrapolar os limites deste artigo trataremos do trajeto que compreende o hall de entrada da escola até a sala de aula.

### **3.2.1 Entrada da escola**

O acesso da escola é muito importante na edificação escolar, é por ele que passam os alunos e as pessoas que estão na escola, devendo apresentar características como amplitude e oferecer o menor risco possível à integridade dos usuários. Para isso, algumas características importantes são apontadas por Sonza (2013):

A fim de facilitar o fluxo de pedestres, o acesso para a escola deve ser amplo e, preferencialmente, estar localizado na via de menor tráfego de veículos. Além disso, é importante que a entrada da escola esteja livre de barreiras arquitetônicas, tais como buracos, grelhas, postes, lixeiras e orelhões. Entretanto, quando essas barreiras existirem, elas devem ser devidamente sinalizadas através de pisos táteis de alerta. Também deve estar sinalizada, mas agora com placas indicativas, a direção das diferentes rotas de acesso às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas e demais ambientes. (SONZA, 2013, p. 168).

É muito importante também que na entrada da escola não apresente barreiras arquitetônicas que impossibilitem o acesso das pessoas e não sendo possível a sua inexistência devem ser bem sinalizadas. O hall de entrada da escola deve ser bem iluminado e possuir uma porta ampla, de acordo com a NBR 9050/2015:

As portas, quando abertas, devem ter um vão livre, de no mínimo 0,80 m de largura e 2,10 m de altura. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80 m. As portas de elevadores devem atender ao estabelecido na ABNT NM NBR 313. O vão livre de 0,80 m deve ser garantido também no caso de portas de correr e sanfonada, onde as maçanetas impedem seu recolhimento total, conforme Figura 83. Quando

instaladas em locais de prática esportiva, as portas devem ter vão livre mínimo de 1,00 m. (ABNT/ NBR 2015, p. 84).

Na recepção da escola, além da porta acessível, seria interessante a existência de um mapa tátil sobre a localização dos ambientes; Sonza (2013) destaca que “um mapa tátil que permita às pessoas cegas ou de baixa-visão obter informações sobre a localização e posição dos ambientes” (SONZA, 2013). A autora também coloca a importância das características do piso e do balcão de informações:

O piso deve possuir superfície lisa, antiderrapante, e ser sinalizado com faixa tátil com cores contrastantes ao piso adjacente. Sempre que existirem grelhas, ralos, capachos ou tapetes, esses deverão estar bem fixados ao solo, evitando que as pessoas possam cair. O balcão de informações, geralmente localizado próximo ao hall de entrada, deve possuir uma área de aproximação acessível, cerca de 0,30m de profundidade, para que uma pessoa com movimentos reduzidos ou uma pessoa em cadeira de rodas possa avançar sob o balcão. (SONZA, 2013, p. 169).

Assim, um ambiente bem sinalizado e demarcado, que atenda às características da acessibilidade pode tornar o ambiente escolar acolhedor e receptivos à todos.

### **3.2.2 Salas de aula**

Incluir um aluno com qualquer tipo de deficiência na escola regular é uma tarefa de extrema importância, uma vez que é necessário conhecer este aluno e suas particularidades. A acessibilidade física da escola deve obedecer aos parâmetros estabelecidos pela lei, no caso os principais instrumentos são o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) e a ABNT NBR 9050/2015. De acordo com Sonza (2013) a escola deve apresentar algumas características acessíveis, tais como:

Na escola, deve existir pelo menos uma rota acessível para o deslocamento dos alunos às salas de aula, aos setores administrativos, bibliotecas, laboratórios e outras dependências. Para garantir o deslocamento de pessoas em cadeiras de rodas, os corredores devem ter largura mínima de 1,20m e as portas devem ter um vão livre de 80 cm. Entretanto, se a porta for feita de vidro, ela deve conter uma faixa amarela e possuir um piso alerta antes e depois do vão de entrada. Objetivando permitir que todos possam abrir as portas, suas maçanetas devem ser do tipo alavanca. Ainda, as portas das salas devem ser numeradas utilizando uma sinalização tátil, identificando o número e/ou nome da sala em braille ou utilizando desenhos em alto-relevo. Esta informação visual deve ficar na altura de 1,50m do piso acabado, na parede ou batente ao lado da maçaneta. Os cartazes ou imagens expostas em murais também devem ser descritos em braille. (SONZA, 2013, p. 179).

Assim, tais características permitem a acessibilidade à todos dentro do ambiente escolar, proporcionando a locomoção e localização do aluno no espaço escolar. Se é imprescindível a acessibilidade na entrada da escola, o esmero com o ambiente das salas de aula deve ser ainda maior. Itens como a iluminação, isolamento de ruídos, salas arejadas contribuem significativamente para a aprendizagem de todos, não só das pessoas com deficiência. Sonza (2013) especifica alguns detalhes quanto à disposição do mobiliário escolar dentro da sala de aula:

Dentro da sala de aula, uma boa iluminação aliada a um ambiente arejado e com isolamento de ruídos favorece o processo de ensino e aprendizagem. Para um estudo mais aprofundado quanto à iluminação, deve-se observar a norma ABNT NBR 5413/1992. As mesas devem possuir altura superior de 85cm, com espaço livre embaixo de no mínimo 80cm de largura, 50cm de profundidade e 73cm de altura, devendo ser garantida uma faixa livre de circulação de 90cm e área de manobra para o acesso às mesas; os armários devem ter altura de até 1,20cm. Quanto à posição das mesas, estas devem estar em duplas, círculos ou em grupos de forma que todos possam interagir entre si, tenham uma boa visibilidade do professor e do quadro negro. Além disso, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a pessoas em cadeira de rodas. Quanto a cadeiras e classes no geral, a norma não traz especificações. (SONZA, 2013, p. 179).

Logo, a maneira como é disposto o mobiliário escolar dentro do espaço da sala de aula proporciona ao aluno Pae a acessibilidade necessária, favorecendo seu convívio escolar e possibilitando uma aprendizagem mais cômoda e eficaz. É importante ressaltar que é papel da escola atender cada aluno em suas necessidades específicas, adaptando os espaços de convivência e aprendizagem de maneira a deixá-los os mais confortáveis possíveis.

### **3.3 Programas e Projetos Governamentais de Acessibilidade**

Ao tratar das concepções de DU ligadas à acessibilidade é comum surgirem questionamentos sobre a ausência de soluções para os problemas que as escolas e espaços públicos vivenciam; mesmo tendo ampla legislação ainda encontramos prédios que não atendem aos requisitos mínimos exigidos para efetivação do paradigma da inclusão.

À primeira vista, nota-se um desconhecimento das leis e normas que regem a acessibilidade nas escolas; apesar da legislação prever recursos financeiros para



adequação dos espaços escolares, nem sempre a verba chega onde a necessidade existe ou não se percebe empenho das autoridades políticas para que o processo seja acelerado e se concretize.

Nesta premissa, trataremos sobre alguns projetos federais que permitem algumas ações acessíveis na prática do cotidiano escolar, em especial o *Programa Escola Acessível* e o *Programa de Implementação das Salas de recursos Multifuncionais*.

### 3.3.1 Programa Escola Acessível

O *Programa Escola Acessível* (BRASIL, 2011) é um programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), constituindo-se como uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional que garanta a inclusão plena, condição indispensável para alcançar a educação de qualidade.

Conforme o *Documento Orientador – Programa Escola Acessível 2013* (BRASIL, 2013), o programa tem como objetivo:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2013. p.07).

Para que este programa seja implementado é necessário que os sistemas de ensino se orientem pelo princípio do DU, pelas normas de acessibilidade previstas pela ABNT/NBR 9050/2004, atualizada pela ABNT/NBR 9050/2015, pelo decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e pelo *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível* (DISHINGER, 2009). Nesta perspectiva o *Manual do Programa Escola Acessível* estabelece os seguintes objetivos específicos:

- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. (DISHINGER, 2009, p.7).

O *Programa Escola Acessível* objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, aquisição de mobiliários

acessíveis, bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas e recursos de alta Tecnologia Assistiva (TA), além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Por alta TA, compreende-se:

Os produtos industrializados que envolvem tecnologia de complexidade média/alta onde se inserem hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). (BRASIL, 2013. p.07).

É possível observar as ações que envolvem o Programa Escola Acessível, descritas a seguir:

- O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa são financiáveis as seguintes ações:
  - Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora;
  - Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. (BRASIL, 2013. p.08).

Tais ações vão desde a disponibilização de recursos financeiros e físicos até as adequações arquitetônicas necessárias para o Programa, sempre objetivando a promoção da acessibilidade.

Assim, depois de fazerem os procedimentos necessários ao cadastro no Programa as escolas contempladas, conforme relação anual publicada em Resolução FNDE/PDDE – Escola Acessível, efetivam cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, onde inserem o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos. Vale ressaltar que as últimas escolas contempladas, de acordo com as informações do site, foram no ano de 2012.

A questão da acessibilidade vai além de proporcionar meios que possibilitem o desenvolvimento por meio de ferramentas de aprendizagem oferecendo atendimento aos alunos com deficiência. Dischinger (2009) ainda acrescenta:

Deve ser possível para qualquer pessoa deslocar-se ou movimentar-se com facilidade e sem impedimentos. Além disso, um lugar acessível deve permitir, através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas possibilidades. (DISCHINGER, 2009, p. 23).

É extremamente importante pensar em como fazer para diminuir o grau de dificuldade enfrentada pelos alunos Paae na realização de atividades simples e diárias devido às características físicas dos ambientes. Muitas são as lacunas e

necessidades de adequação nestes espaços. Dischinger (2009) aponta alguns exemplos elucidativos no que diz respeito aos espaços escolares acessíveis:

Se uma escola possui, por exemplo, salas de recursos multifuncional, devem ser eliminadas todas as barreiras que possam dificultar o seu acesso por alunos com diferentes deficiências. Uma porta estreita deve ser substituída por uma que permita a passagem de uma cadeira de rodas. Se houver escada para chegar nessa sala, deve ser construída rampa ou plataforma elevatória; e, no início e final da escada e rampa, deve haver piso tátil alerta para informar pessoas com deficiência visual da presença de desnível. (DISCHINGER, 2009, p. 22).

O *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível* (DISCHINGER, 2009) conceitua como acessibilidade espacial não só o fato de poder chegar ou entrar num lugar desejado mas também, a possibilidade da pessoa situar-se, orientar-se neste local, numa perspectiva de autonomia e independência. Logo a acessibilidade vai além das dificuldades arquitetônicas, está presente também no fato da pessoa com deficiência tornar-se cada vez mais autônoma.

#### 4. A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um desafio. Muitos foram os ganhos em relação aos direitos das PCDs, porém, há um longo caminho para que ela aconteça de fato. No âmbito escolar é necessário o rompimento dos paradigmas tradicionais em relação a integração apenas e praticar a Inclusão de fato. Segundo Mantoan (2003, p.14)

Tendemos, pela distorção/redução de uma idéia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão! (MANTOAN, 2003,

A questão da integração, destacada pela autora desperta várias polêmicas, principalmente em relação aos profissionais da saúde os quais atuam no atendimento às PCDs. A inclusão também ameaça as associações de pais cumpridoras dos tradicionais paradigmas assistencialistas e também dos professores da educação especial já que estes temem perder o espaço já conquistado nas escolas.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mittler, 2000).

Práticas de exclusão têm sido vinculadas ao conceito de integração uma vez que era prerrogativa da pessoa com deficiência integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa.

[...] A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes. (Sánchez, 2005, p.15).

A Integração escolar tem sido interpretada de várias maneiras, referindo-se mais especificamente ao acesso do ACD nas escolas comuns. “Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. (MANTOAN, 2003, p.15). Essa integração compreende a liberdade do aluno transitar entre a classe regular e o ensino especial dentro da escola. De acordo com a autora “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”.

Um importante destaque se dá ao fato de que no modelo de integração escolar não são todos os ACDs que podem participar das turmas de ensino regular, há uma seleção prévia. Para esses alunos são indicados: “a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (Mantoan, 2003, p.15). Resumindo é o aluno quem tem que se adaptar a escola e não a escola que tem que se adaptar para atender as individualidades do aluno.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão indaga tanto as políticas públicas e a organização da educação especial e regular quanto a própria integração. Ela não comporta a integração uma vez que prevê o acesso escolar de fato, no sentido da participação e aprendizagem com a frequência de todos os alunos sem exceção nas salas regulares. Enquanto a integração visa a inserção de um aluno ou um grupo de alunos que foram excluídos a inclusão instiga na organização do sistema educacional estruturado com capacidade de atender as necessidades de todos os alunos, inclusive os ACDs.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com a deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos

sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 1999, *apud* MANTOAN 2003, p. 16).

Pela ótica de o “especial da educação” a inclusão acaba sendo um fator determinante na construção de um ensino mais qualificado nas escolas e que este atinja todos os alunos deficientes ou não.

Quando se trata de Inclusão escolar os estudos que se dedicam as políticas de educação especial destacam a precariedade de dados relativos ao atendimento educacional (VIEGAS, 2006). Assim é possível perceber que essa precariedade é originária de diferentes planos, ou seja, ausências ou restrições sobre a oferta e a demanda de atendimento educacional nessa área.

Segundo Mantoan, (2003)

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p.18).

Esta é uma realidade dura, porém, existente e as soluções que aparecem para resolver os fracassos incidem nas mesmas medidas que o criaram. A grosso modo, busca-se a resolução mediante ações que não sugerem meios diferentes dos que já foram utilizados e causaram o insucesso. Não são buscadas outras saídas e nem aprofundam nas causas geradoras do fracasso escolar. “Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu. (Mantoan, 2003).

A autora aponta uma questão que precisa ser analisada sempre e retrata uma realidade presente nas escolas sendo estas o fato de apontar para os alunos as deficiências do próprio ensino aplicado por elas. A avaliação ocorre em relação ao que o aluno aprendeu ou não aprendeu e raramente é avaliado a maneira como a escola ensina e como ela faz para ensinar, assim os alunos não seriam penalizados pela repetência, evasão, discriminação entre tantas outras consequências.

É sabido a necessidade de expulsar a exclusão das escolas e abraçar com fervor os desafios. Mantoan (2003) vai mais além quando diz que:

E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os

programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003, p.18)

Assim ela responsabiliza a escola e cada profissional que nela está e ínsita a não responsabilizar os alunos pelas deficiências do próprio sistema de ensino continuando a excluir e a discriminar aqueles que não aprendem apesar da mesma maneira que os outros.

Ainda neste sentido Santos (2007) afirma

[...] A escola regular busca, muitas vezes, anular as diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O regular diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos. (Santos, 2007, p.28).

Nada mais é do que uma forma de denunciar a inflexibilidade do atual modelo de escola reprodutor mecânico, padronizado de um modelo a ser seguido e copiado. Importante também destacar que o ensino regular instalado aponta para uma busca incansável da homogeneidade em desacordo com a heterogeneidade presente nas diferenças humanas.

A inclusão prega a educação de fato para todos, pautada no entendimento de que as escolas, enquanto espaços educativos devem contemplar as necessidades de todos os alunos sem distinção, sendo ou não deficientes.

Por isso, a importância dos sistemas de ensino considerarem os quatro princípios – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser –, com a finalidade de que cada pessoa da sociedade receba uma educação válida no plano do cognitivo e prático. Portanto, “trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social” (Sánchez, 2005, p.11).

#### **4.1. Diversidades e diferenças no espaço escolar**

A prática inclusiva embora atual ainda parece insuficiente nas escolas. Deve-se observar se as políticas educacionais que dizem ser inclusivas contemplam as diferenças na escola, não só dos deficientes, mas daqueles excluídos no espaço escolar. É evidente que as escolas ainda se pautam em práticas conservadoras e tradicionais. Segundo Mantoan (2003)

Ao avaliarmos propostas de ação educacional que visam à inclusão, encontramos habitualmente, nas orientações dessas ações, dimensões

éticas conservadoras. Essas orientações, no geral, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisamos analisar com mais cuidado, para entender o que podem esconder em suas entranhas. (MANTOAN, 2003, p.19).

A autora faz uma observação em relação à tolerância muito pertinente, vez que quem tolera pode emanar um certo ar de superioridade. Prática não condizente com a inclusão pautada no respeito. “O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.” (Mantoan, 2003).

Analisando por esta perspectiva as deficiências soam como “fixas” ao indivíduo e estas são marcas que devem ser aceitas passivamente, uma vez que não são passíveis de evolução além de seus diagnósticos já preestabelecidos, estes capazes de apontar as limitações que o deficiente possui seus comprometimentos, quocientes de inteligências entre outros. Na tentativa de proteger os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais<sup>5</sup> é que são criados espaços escolares protegidos para este público. Essa prática incorre em um erro:

A diferença, nesses espaços, “é o que o outro é” — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000). “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade “é o que se é”, como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante...(MANTOAN, 2003, p 20).

Pelo contrário os espaços restritivos impedem a vivência das diferenças e acaba limitando a construção de práticas pedagógicas capazes de auxiliar a todos, contribuindo para a aprendizagem, para a construção de seres melhores sejam deficientes ou não.

O princípio promotor da inclusão é a ética, pois em sua visão crítica e transformadora embasa a luta pela inclusão escolar. Totalmente controversa ao conservadorismo a prática inclusiva compreende as diferenças como mutações constantes e divergentes. “Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada.” (MANTOAN, 2013).

As práticas pedagógicas são construídas no convívio e a aprendizagem no decorrer das experiências entre as relações participativas capazes de produzir

---

<sup>5</sup> Nomenclatura utilizada no PNEE.

sentido para o aluno, abarcando as suas subjetividades, mesmo que sejam contempladas coletivamente na sala de aula. A homogeneidade na escola é uma ilusão e,

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p.20)

O aluno têm direito as suas diferenças o que causa um rompimento dos valores já construídos pela escola, desconstruindo o sistema atual de ensino excludente e o obrigando a produzir mecanismos para atender as diferenças. A autora faz uma importante comparação ao dizer que

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhece-la e valorizá-la. (MANTOAN, 2003, p.20)

Assim é de suma importância o reconhecimento das diversidades sejam físicas, culturais ou intelectuais pautadas na ética escolar criando a consciência das individualidades e das diferenças existentes e elencá-las não como dificuldades mas como oportunidade de melhora das práticas pedagógicas nos espaços escolares. De acordo com Santos (1995) é necessário garantir o direito de sermos diferentes quando a igualdade visa à descaracterização do direito de sermos iguais enquanto a diferença busca a inferiorização.

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças. (ROPOLI, 2010, p. 10).

Autores como Holanda e Caminha (2008) acreditam que para os alunos deficientes serem incluídos é necessária a construção de escolas inclusivas do ponto de vista da acessibilidade adequada, inclusive a arquitetônica, mas também a



formação do corpo docente e a comunidade escolar especializando-os. A adaptação pedagógica é de suma importância, bem como mudanças curriculares inclusive nos modos de avaliação a fim de atender às diversas necessidades educativas. Contudo tais mudanças precisam ser feitas não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade e principalmente nos poderes públicos.

A educação tem o papel de organizar o processo de aquisição de hábitos culturais facilitadores da integração do indivíduo em sociedade (GONZÁLEZ, 2002). A ação pedagógica aliada a socialização permite a preparação da PCD para a vida em sociedade favorecendo o seu desenvolvimento e a sua participação de fato. Logo, não é o deficiente que deve se adaptar à sociedade, e sim ela às suas necessidades.

#### **4.2. Os conceitos de Permanência, participação e aprendizagem.**

A Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 em seu artigo 28 inciso II dá a incumbência aos sistemas educacionais de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

O acesso já foi garantido pela lei de cotas nas Instituições Federais de ensino a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 o desafio então passa a ser a maneira como o aluno está sendo incluído de fato nestas instituições.

De acordo com o Dicionário “Infopédia” permanência é :

1. Ato de permanecer, de se manter onde estava.
2. Qualidade ou estado do que é constante, duradouro ou definitivo.
3. Condição do que se conserva ou continua.
4. Período de tempo mais ou menos longo em que alguém ocupa um posto, desempenha. ( INFOPÉDIA, 2021, ....)

Desta maneira permanência compreende o ato de continuidade. É mais usual usar a palavra participação em relação à ação e o efeito de participar, ou seja, pode implicar na tomada de decisão ou recepção de alguma situação, compartilhar ou dar notícia a alguém de algo.

A aprendizagem está ligada à história do homem de acordo com a sua evolução como um ser social capaz de adaptar-se ao meio em que vive. Desde os primórdios há o ensino e o aprendizado e mesmo no século passado já se procurava

conceituar a aprendizagem, porém seu conceito está mais ligado à Psicologia como ciência. Muitas são as controvérsias sobre o assunto.

Hilgard (apud CAMPOS, 1987) define a aprendizagem como um processo pelo qual uma atividade origina-se ou é modificada pela reação a uma determinada situação, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo, por exemplo, fadiga ou drogas.

Coelho e José (1999) definem aprendizagem como o resultado decorrente do estímulo do ambiente sobre o indivíduo já maduro, ou seja, a forma como ele se expressa em relação à uma situação-problema, alterando seu comportamento em função da experiência.

#### **4.3. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG.**

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Goiás (PDI/IFG) 2019/2023 foi elaborado coletivamente a partir dos debates do Congresso Institucional 2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com a participação de 256 delegados oriundos das 15 unidades do IFG, representantes dos Discentes, Docentes e Técnico Administrativos, conforme metodologia aprovada pelo CONSUP/IFG.

Mediante as deliberações da Plenária do Congresso Institucional 2018, muitas são as ações no campo do Ensino que devem ser priorizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás durante a vigência do PDI 2019/2023. No que diz respeito à inclusão do ACD apresentam-se:

[...]

.tornar obrigatória a contratação de tradutores \ intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em cada um dos Campus;

6.avançar na consolidação da CPPIR e do NAPNE, bem como criar comissões permanentes que garantam a promoção da plena igualdade nas relações de gênero e da proteção à livre manifestação de orientação sexual;

7.Implementar e consolidar a agenda de capacitação para os membros da comunidade acadêmica que atuam e\ou atuarão nos NAPNE;

[...]

11. regulamentar a natureza, as finalidades e as possibilidades de Terminalidade Específica; (p.27) ( PDI/IFG 2019/2023, p. 26-27).

Logo é possível observar a preocupação de criar ações capazes de contribuir para a aprendizagem e a permanência do ACD na instituição como a figura do

Intérprete de LIBRAS, bem como a consolidação do NAPNE e a capacitação dos seus integrantes. Nos itens seguintes fala-se da criação do PAP (Programa de Apoio Pedagógico e a garantia de formação continuada:

27. Criar um Programa de Apoio Pedagógico destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas específicas, composto por uma equipe multidisciplinar.

[...]

33. Garantir a capacitação e formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para atendimento aos membros da comunidade acadêmica com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas;

[...]

36. Apoiar e fomentar projetos de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos discentes. ( PPD/IFG 2019/2023, p. 29).

No item 4.2.1 cita o “Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, distribuídas em cinco modalidades, dentre elas o:

II. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af), destinado ao estudante dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás que tenham ingressado na Instituição pelo sistema de cotas sociais. (PPD/IFG 2019/2023, p. 32).

A respeito das ações no campo de pesquisa, no item 4.2.3 há a preocupação com a permanência dos ACDs como meio de complementação da formação acadêmica:

14. Ampliar a complementação da formação acadêmica por meio da implementação, execução e avaliação de programas que visam a permanência e êxito dos/as estudantes, tais como: monitoria, estágio, programas de iniciação científica e extensão. (PPD/IFG 2019/2023, p. 37-38).

As ações relacionadas à Extensão estão previstas no item 4.3.1

14. Adequar qualitativa e quantitativamente os quadros de profissionais das CAE, CAPD e NAPNE (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, intérpretes e outros) em todos os Câmpus de forma a garantir o adequado atendimento aos acadêmicos, bem como garantir ambiente adequado para atendimento do Programa de Apoio Psicossocial da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. (PPD/IFG 2019/2023, p. 42).

Os eventos institucionais deverão ter o foco na interação com a sociedade, seja em ações de caráter social ou em ações com caráter de difusão tecnológica. Devem ser “realizados nos Câmpus, dentre aqueles supracitados, deverá envolver a comunidade interna e a externa e contemplar, simultaneamente, atividades

científicas, artísticas e culturais” (PPDI/IFG 2019/2023, p. 46). Estes eventos devem abranger assuntos ligados à inclusão social, à igualdade étnico-racial, de gênero e à sustentabilidade.

Quanto a Gestão de Pessoas no item 6.4 – 1. prevê a contratação de professor para o AEE para compor o NAPNE e para acompanhar o público alvo do AEE (alunos com necessidades educacionais específicas, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/super dotação). Esse profissional deve ter formação em Pedagogia ou licenciatura com especialização em Educação Inclusiva;

No item 9.3 trata-se das ações relacionadas à acessibilidade a serem implementadas dentre elas a construção da PAP, garantia de acessibilidade e recursos pedagógicos, dentre outros:

1. construir a Política Institucional de Acessibilidade com vistas a atender às pessoas com deficiências e às pessoas com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, considerando a legislação vigente, em especial as normas brasileiras que tratam do tema;
2. garantir, para toda a comunidade acadêmica, infraestrutura física, investindo em tecnologias para acessibilidade e em recursos pedagógicos que auxiliem na formação de alunos com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiências;
3. dotar e manter todos os Câmpus com os seguintes equipamentos de acessibilidade:
  - a) rampas de acesso às dependências dos Câmpus com corrimãos adequados aos usuários de cadeira de rodas;
  - b) sanitários apropriados para alunos com necessidades específicas com barras de apoio nas paredes;
  - c) vagas destinadas para veículos de pessoas com deficiência;
  - d) lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas;
  - e) portas com espaços físicos suficientes para a circulação de cadeira de rodas nos locais de acesso dos alunos;
  - f) bibliotecas com instalações e obras adequadas aos alunos com necessidades específicas (audiovisuais, motoras e auditivas). (PPDI/IFG 2019/2023, p. 72).

Assim o PDI/IFG 2019/2023 contempla inúmeras ações capazes de facilitar a permanência dos ACDs e conseqüentemente a aprendizagem participativa dos mesmos dentro das Instituições, tais ações vão desde a acessibilidade física, pedagógica, bem como a capacitação de profissionais para atendimento nos AEE e no NAPNE.

#### **4.4. PPP – Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI/IFG**

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG busca nortear o trabalho pedagógico da Instituição. visa estabelecer princípios e diretrizes destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional no seu sentido mais *stricto*. O desdobramento das suas proposições indica também o estabelecimento da identidade institucional e das formas de interlocução do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás com a sociedade e vice-versa. Assim, a elaboração do PPPI representa a assunção formal de um tipo de educação e, principalmente, a exposição transparente para a sociedade de como, a partir de determinados princípios, se tem buscado construir a formação profissional técnica e tecnológica no IFG.

No item 2.1 do PPPI/IFG traz as 2.1 Diretrizes Curriculares, para a Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, no item h aborda a garantia da Libras ser incluída como primeira, segunda língua ou adicional de oferta obrigatória como componente curricular independente de legislação superior. Ação que destaca a importância da inclusão no ensino.

No item 2.3 “Diretrizes Curriculares para a atuação na oferta de Cursos de Licenciatura” novamente traz a oferta da Libras como disciplina obrigatória proposta pelo Decreto nº 5.626/2005 no item g. No item 3.1 “Perfil do egresso” novamente é tratada a importância da Libras para a tratativa das temáticas referentes as diversidades.

Tanto na educação profissional técnica de nível médio quanto nos cursos de graduação da educação superior a legislação prevê para a formação do perfil da/o egressa/o a capacidade de interação com as temáticas referentes à diversidade social, cultural e étnica, e a sustentabilidade ambiental e social, o tratamento das questões relativas aos direitos humanos, ao envelhecimento e ao respeito e ao convívio com as diferenças, dentre elas a possibilidade de aprendizado de novas formas de linguagem, por meio do ensino de LIBRAS. (PPDI/IFG 2019/2023, p. 121).

No item 3.3 “Princípios metodológicos” para atender ao Art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino no IFG será ministrado com base nos seguintes princípios:

- a. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- l. garantia às/aos educandas/os com necessidades educacionais específicas tanto de atendimento individualizado, quanto de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, pedagógica e comunicacional;  
[...]
- m. garantia de acesso a pensamento crítico e à liberdade para as possibilidades amplas do saber;

n. estabelecimento de uma política de acompanhamento da vida acadêmica da/o discente considerando o seu contexto histórico-social, cultural e econômico com atenção especial às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas e as/os de recorte interseccionalizados de raça, gênero e de sexualidade e de expressões religiosas por meio da equipe pedagógica e acadêmica envolvidas no processo didático e por meio de núcleos específicos, como o NAPNE.

[...]

Como princípio metodológico, deve-se assegurar às/aos educandas/os com necessidades especiais o atendimento diferenciado, garantindo acessibilidade, com previsão de métodos, técnicas e recursos educativos especiais, conforme art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (PPDI/IFG 2019/2023, p.123-125).

Assim, os princípios seguidos devem contemplar a igualdade de acesso e permanência, o atendimento especializado e os NAPNes para os alunos com necessidades educacionais específicas.

Dentre as Políticas de Extensão tratadas no capítulo 6 no item 6.1, d um dos objetivos é “promover o acesso, permanência e conclusão com êxito à educação profissional e cidadã, orientando-se pelas políticas da diversidade;” (PPDI/IFG 2019/2023, p.137).

Também quanto às atividades de extensão no item 6.3 – e/i ao tratar dos projetos sociais uma das prerrogativas é a inclusão social.

i. Projetos Sociais: projetos que agregam um conjunto de ações, técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representem alternativas consistentes para inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida; (PPDI/IFG 2019/2023, p.139).

As políticas de ingresso no item 7 objetivam a democratização do acesso aos estudantes com o acompanhamento dos processos seletivos para o ingresso na instituição:

Com o objetivo de democratizar o acesso das/os estudantes ao IFG, propõe-se o acompanhamento constante dos processos seletivos para acesso ao ensino médio integrado ao técnico, à educação de jovens e adultas/os, à graduação e à pós-graduação, de forma a garantir a consolidação das ações afirmativas como política institucional.

[...]

c. democratizar o acesso dos estudantes por meio da adoção das cotas sociais, étnico-raciais e pessoas com deficiências, às/aos alunas/os oriundas/os de escola pública; (PPDI/IFG 2019/2023, p.141).

As políticas de apoio pedagógico e financeiro buscam a garantia da permanência e aprendizagem dos acadêmicos, em especial aos mais vulneráveis. Para tanto o IFG não deve medir esforços para:

- a. criar uma política de moradia estudantil para atender a demanda das/os estudantes;
- b. ampliar as políticas de assistência estudantil, de forma a alcançar as/os alunas/os da graduação que necessitam deste tipo de assistência para a sua permanência com êxito na instituição;
- c. implementar e consolidar a Política de Inclusão para as/os estudantes com necessidades educacionais específicas, com atendimento de profissionais especializados;
- d. promover ações de orientação junto à comunidade acadêmica e a busca de parcerias externas para a implementação e consolidação de uma Política de Inclusão e acessibilidade aos estudantes e servidores do IFG;
- e. garantir e fortalecer as ações destinadas ao ingresso e permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadoras/es do campo, indígenas, Quilombolas, pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade e pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas. (PPDI/IFG 2019/2023, p.143).

De maneira geral é possível observar que são inúmeras as ações que o PPPI/IFG propõe a fim de garantir a permanência, participação e aprendizagem dos alunos, não só com Deficiência, mas contemplando inúmeras diversidades, visando o alcance das oportunidades para todos.

#### **4.6. AEE – Atendimento Educacional Especializado.**

Na tentativa de regulamentar o AEE ofertado nas Salas de Recursos multifuncionais (SRM) de maneira que cada sistema de ensino garanta este serviço em consonância com o ensino regular (BRASIL, 2011). As SEM são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 1). Para auxiliar a dupla matrícula é necessário a contabilização em dobro no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos cursistas do ensino regular e o AEE no contraturno (BRASIL, 2011).

O AEE pode ser compreendido como:

[...] 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. (BRASIL, 2011, p. 1).

É extremamente importante que o AEE seja parte integrante do Projeto Político- Pedagógico (PPP) e contemple a participação da família na escola. Os objetivos do AEE vão desde “prover condições de acesso, participação e

aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; (BRASIL, 2011, p. 1)”. Os outros objetivos são garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, a estimulação do desenvolvimento dos recursos didáticos que eliminem as barreiras presentes na relação ensino/aprendizagem e a oferta de condições de continuidade dos estudos subsequentes nos níveis e etapas da educação básica (BRASIL, 2011, P.1).

O Atendimento Educacional Especializado deve promover situações de ensino e aprendizagem e sua metodologia deve ser aplicada na SRM. De maneira pedagógica O AEE deve ter seu tempo organizado de acordo com os atendimentos físicos coletivos e individuais além do espaço físico. Mas o atendimento além da parte física, compreende a preparação de material didático bem como os recursos que serão utilizados para a execução do serviço (PASIAN; MENDES; CIA, 2014; CARDOSO; TARTUCI, 2013).

Trabalhar na SRM é uma tarefa especial para o professor que atende o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), pois, é ele que planeja e executa os atendimentos individualizados e precisa auxiliar nas particularidades de cada aluno PAEE. Por esta perspectiva a necessidade de uma avaliação pormenorizada observando as dificuldades e as potencialidades individuais para cada atendimento, uma vez que cada deficiência têm características diferentes e é esta análise que será capaz de alcançar resultados satisfatórios.

De acordo com os relatos de Cardoso e Tartuci (2013) em um estudo realizado sobre o funcionamento do AEE:

O planejamento irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais. (CARDOSO E TARTICI, 2013, p. 3307).

Atualmente houve um aumento de políticas de inclusão escolar para o acesso à classe regular para os alunos PAEE. Contudo, de acordo com Pasian, Mendes e Cia (2017):

Nota-se que atualmente há uma série de legislações que regulamentam as políticas de inclusão escolar de acesso à classe comum para os alunos PAEE. Porém, é necessário verificar se essa política e, conseqüentemente,



esse serviço é, de fato, efetivo, garantindo, assim, não só o acesso, mas a permanência e o sucesso dos alunos do AEE. (PASIAN, MENDES E CIA, 2017, p.5).

É notória a preocupação das autoras em relação a efetividade da inclusão do PAEE, no caso a PCD na sala de aula do ensino Regular bem como as garantias da permanência dele, sua participação nas atividades e o desenvolvimento satisfatório, ou seja, a possibilidade da aprendizagem dentro da SRM e do ensino regular.

#### **4.6. SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm sido implantadas nas escolas públicas em atendimento às Políticas de Educação Inclusiva na Educação Especial. Assim a oferta de Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) ganham força e efetividade na luta para a inclusão de fato. Na SRM o deficiente tem a possibilidade de trabalhar as suas dificuldades e as suas potencialidades. O Atendimento precisa ser realizado em turno distinto ao do ensino regular, pois, não é substitutivo das aulas regulares assim como a SRM não é das classes comuns.

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) define as SRM como “ espaços de oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, devendo ser dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.”

De acordo com as diretrizes nacionais de organização do Atendimento Educacional Especializado nas SRM, cabe aos professores desses espaços as seguintes atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.5).

Os artigos explicitados acima afirmam a responsabilidade do professor do AEE. De acordo com Baptista (2013) em relação aos incisos IV, VI e VIII:

[...] embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e possibilidades interpretativas de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum. (BAPTISTA, 2013, p. 5).

Daí a importância do trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE na SRM. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 1).

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
 I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;  
 III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011, p. 1).

Falar em educação inclusiva é refletir sobre o processo educacional como um todo, prevendo a implementação de uma política capaz de estruturar os sistemas de ensino alterando a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. Dens (apud Masini, 2000), coordenador do movimento integracionista da Europa, em 1998, assinala as seguintes características que diferenciam os termos integração e inclusão:

Integração refere-se a intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possam acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola; inclusão é o oposto, é um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança, buscando um currículo correto para incluí-la. (DENS apud MASINI, 2000, p. 34).

A escola ao cumprir sua função social, deve construir uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

§ 1º 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 atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p. 10).

Portanto, todos os estudantes público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais se incumbem da organização de espaços, na própria escola comum, assegurando equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos facilitadores da promoção da escolarização, eliminando barreiras capazes de impossibilitar a plena participação dos estudantes PAEE, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor

da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, 2010, p. 15)

O acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas regulares de ensino contribui para melhoria do desenvolvimento escolar e social do estudante e colabora para o desenvolvimento inclusivo da escola. Logo, conforme o disposto pela Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012, a Diretoria de Políticas de Educação Especial é enfática sobre a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, apoiando a organização e oferta do atendimento educacional especializado, vedando a realocação desses materiais para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. (BRASIL, 2015, p.2).

#### **4.7. NAPNEs – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Eséciais no IFG.**

A história da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional começou com o Programa TECNEP. É uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é um setor da instituição que desenvolve ações de implantação e implementação do Programa TECNEP<sup>6</sup>, visando a quebra das barreiras

---

<sup>6</sup> O programa TECNEP é uma ação que visa à instrumentalização das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs, CEFETs e escolas vinculadas às Universidades) para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de formação

arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Assim, a inclusão necessita ser uma prática presente e permanente na Instituição, oportunizando o acesso e permanência de acordo com os princípios legais e diretrizes da educação inclusiva. Sendo assim, o NAPNE cumpre o seu papel de destaque no repensar didático pedagógico e organizacional na proposta da inclusão, de modo que:

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento (MANTOAN, 2008, p.60).

É de suma importância a garantia a todos da oportunidade de uma educação eficiente e de qualidade, na qual o jovem tenha o devido apoio para superar suas dificuldades e conseqüentemente ser incluído no processo de ensino, vencendo seus desafios.

A Resolução GONSUP/IFG no 30, de 02 de outubro de 2017 aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. No primeiro artigo do Regulamento há a conceituação do que é um NSAPNE e qual a sua ligação com os outros órgãos:

Art. 1º O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Goiás - IFG é um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Parágrafo Único. O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada câmpus, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específica. (BRASIL, 2017, p. 2).

De acordo com o Regulamento O NAPNE uma das finalidades é a promoção da cultura, da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de objetivar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas.

---

inicial, técnicos, graduação e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como outras parcerias. O TECNEP é constituído por um Grupo Gestor Central, com técnicos da SETEC, por gestores regionais e por gestores estaduais. (Disponível em: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Campus Restinga (ifrs.edu.br) Acesso em: 10/05/2021.

Para tanto são consideradas as pessoas com necessidades específicas, para fins do regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2017, p. 2).

O documento prevê que o NAPNE seja composto, preferencialmente, por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, intérpretes de libras, revisor de texto braile e pelos demais servidores do câmpus. De maneira que ele seja instituído pela Direção Geral do câmpus e este designe a equipe multidisciplinar. Para a designação de um Coordenador do NAPNE é necessário observar alguns critérios, são eles:

1. A escolha deverá ser entre os nomes dos servidores que manifestaram interesse;
2. Deverá ser considerada a formação, experiência e disponibilidade do servidor;
3. O cargo do servidor não deverá ser determinante para assumir a coordenação;
4. Os demais membros do NAPNE serão definidos em reunião convocada pela Direção Geral do câmpus. (BRASIL, 2017, p. 3).

Para o funcionamento do NAPNE este deve obedecer preferencialmente a seguinte organização interna de acordo com o art. 4º do Regulamento sendo um (a) coordenador(a); um(a) vice-coordenador (a); um(a) secretário(a); um(a) vice-secretário(a), podendo ainda ter a participação de outros membros tais como: estudantes, pais e representantes da comunidade no planejamento, estudos e apoio para as atividades de promoção da inclusão. Para atuar como membros, aqueles que não forem servidores do Instituto precisam assinar um termo de Atividades Voluntária, logo terão direito a declaração de participação referente às horas dedicadas ao NAPNE.

São atribuições do Núcleo de Ações Inclusivas na PROEN<sup>7</sup> direcionadas ao NAPNE:

- I. Incentivar e assessorar o trabalho dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNEs nos câmpus, subsidiando o trabalho institucional para a implantação e permanência dos núcleos;
- II. Auxiliar na construção e no desenvolvimento do Plano de Ação dos NAPNES nos câmpus;

---

<sup>7</sup> Pró-Reitoria de Ensino do IFG,

- III. Propor mecanismos para garantir a efetividade dos programas do NAPNE;
- IV. Propor e subsidiar os NAPNEs a desenvolver projetos de junto à comunidade interna e/ou externa;
- V. Promover atividades de capacitação para os servidores na Instituição com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva em conjunto com os NAPNES;
- VI. Proporcionar espaços de debate, vivências e reflexões acerca das questões de pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e necessidades específicas na comunidade interna e externa com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva com intuito de combater e prevenir a evasão;
- VII. Articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado - AEE para os (as) estudantes regularmente matriculados (as) no IFG;
- VIII. Assessorar a instituição na implantação e oferta do o Atendimento Educacional Especializado - AEE na própria instituição. (BRASIL, 2017, p. 4).

As ações são voltadas para assegurar que os NAPNEs atendam os alunos com necessidades educacionais especiais. São atribuições do NAPNE:

- I. Apreciar os assuntos concernentes:
  - a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais;
  - b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Câmpus;
  - c) à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;
  - d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- III. Identificar junto à CORAE, após o período de matrículas, os discentes com necessidades específicas e informar a Assistência Estudantil, a Coordenação de Apoio ao Discente, o corpo docente, a Coordenação de Curso, Chefia de Departamento e Direção Geral;
- IV. Realizar avaliações sobre as necessidades específicas dos discentes;
- V. Assessorar na adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo a contemplar a educação inclusiva;
- VI. Elaborar o plano anual de ações do NAPNE, que contemple as condições de atendimento à comunidade, o qual deverá ser encaminhado para a Direção Geral e para o Núcleo de Ações Inclusivas na PROEN.
- VII. Elaborar juntamente com docentes, coordenação de curso e chefia de departamento um programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas do câmpus e assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações bem como no uso de tecnologia assistiva.
- VIII. Articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado - AEE para os (as) estudantes regularmente matriculados (as) no IFG;
- IX. Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas propondo ações que visem melhor qualidade de ensino, juntamente com outros setores da instituição;

- X. Divulgar o calendário com os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas;
- XI. Manter-se atualizado quanto às legislações referentes à Educação Inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 4-5).

Dentre as várias atribuições do NAPNE que vão desde a quebra das barreiras arquitetônicas até a busca de parcerias para troca de informações, todas elas visam o atendimento dos alunos nas suas particularidades. Os coordenadores do NAPNE têm como atribuições:

- I. Articular com os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, dando a conhecer as ações prioritárias;
- II. Assessorar os dirigentes em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas;
- III. Articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento de estudantes regularmente matriculados no IFG para o AEE com vistas a desenvolver trabalhos em conjunto;
- IV. Elaborar junto à equipe o relatório anual das atividades desenvolvidas pelo NAPNE e encaminhar à Direção Geral do Câmpus e ao Núcleo de Ações Inclusivas. (BRASIL, 2017, p. 6).

Sendo assim é de suma importância que o Coordenador do NAPNE articule com os vários setores da instituição, preste assessoria aos dirigentes e busque parcerias, ou seja, é um trabalho coletivo e de suma importância para alcançar o objetivo do Núcleo.

O Vice-coordenador do NAPNE tem a incumbência de substituir o coordenador na sua ausência na coordenação dos trabalhos. Já o secretário do NAPNE é o responsável por redigir as atas das reuniões, organizar os arquivos e divulgar os atos que explicitam as decisões do grupo. O Vice-secretário substitui o secretário na sua ausência e desempenha as suas atribuições.

Os demais membros do NAPNE tem as atribuições de zelar pelo cumprimento das finalidades do NAPNE, bem como colaborar com a construção e execução do plano de ação e participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do NAPNE.

No início do Ano Letivo a CORAE (Coordenação de Registros Acadêmicos Escolares) fornecerá ao NAPNE a relação de alunos matriculados no período, no prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis posterior ao término de cada etapa de matrícula.

O acompanhamento e os procedimentos para o diagnóstico dos estudantes encaminhados ao NAPNE assim está descrito:



Art. 15. Quando solicitado, o NAPNE terá até 10 dias úteis para dar uma devolutiva sobre os encaminhamentos do caso.

Art 16. Concluída a avaliação diagnóstica e/ou pedagógica, a análise será encaminhada ao solicitante e a coordenação de curso que o discente estiver vinculado, com cópia para Chefia de Departamento e Direção Geral.

Parágrafo único. Caso o discente necessite de adaptações pedagógicas, a equipe do NAPNE, juntamente com a equipe multidisciplinar, fará um relatório citando as características das necessidades específicas do discente e sugestões de avaliações, metodologias e adaptações necessárias para promover a participação e envolvimento deste no processo ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2017, p. 7 e 8).

Após receber a solicitação para a avaliação dos casos o NAPNE realiza o diagnóstico para os solicitantes e caso seja necessário a equipe multidisciplinar começa a construção de materiais pedagógicos, entre estratégias para o acompanhamento deste aluno.

O trabalho de acompanhamento dos alunos com necessidades específicas é feito da seguinte maneira:

Art. 17. Os professores que ministram aulas para estudantes com necessidades específicas serão convidados pelo NAPNE para encontros de planejamentos para atender as necessidades específicas destes.

Art. 18. Após a conclusão do período letivo, o(a) professor(a) deverá entregar juntamente com o diário de disciplina o relatório individual dos estudantes com necessidades específicas conforme formulários[1] (anexo IV para Nível Técnico) e (anexo V para Nível Superior) no prazo estipulado em calendário acadêmico do câmpus. (BRASIL, 2017, p. 8).

É importante observar que o Regulamento prevê o trabalho em parceria entre professor do ensino regular e a equipe do NAPNE, uma vez que o objetivo é que esse aluno consiga o seu desenvolvimento satisfatório a fim de garantir a aprendizagem de todos.

Para que o NAPNE funcione, cada câmpus deve ter algumas especificações, dentre elas:

- I. Profissionais capacitados e especializados para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- II. Adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e do processo de avaliação para o desenvolvimento do aluno;
- III. Equipamentos e materiais específicos;
- IV. O cumprimento das adequações para acessibilidade arquitetônica de acordo com a NBR 9050, LEI no 10.098/2000 e Decreto no 5.296/2004. (BRASIL, 2017, p. 8).

Sendo assim o NAPNE é um importante núcleo enquanto facilitador da inclusão de fato dos alunos deficientes dentro dos IFGs após o acesso dos mesmos, possibilitando a permanência, a participação e a aprendizagem.

#### 4.8. NAPNE Câmpus Goiânia

O NAPNE do câmpus Goiânia é um núcleo composto por equipe multidisciplinar de servidores e estagiários e funciona na sala T -200. Um dos objetivos é promover educação para a convivência e aceitação da diversidade no ambiente educacional, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) é a mais nova instância recentemente instituída no Câmpus Goiânia, para acolher e ajudar estudantes da unidade com necessidades específicas que contemplem, por exemplo, as diversidades visual, auditiva, motora e neurodiversidade.

De acordo com as informações contidas no site do IFG – Câmpus Goiânia o núcleo iniciou o atendimento de segunda a sexta, das 7h às 18h, na sala T-200 no câmpus desde o final do mês de agosto. O órgão é integrado por uma equipe multidisciplinar de servidores e conta também com a participação de estagiários nesse trabalho para a promoção da inclusão na unidade. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019). As estruturas dos Câmpus são assim:

Cada um dos 14 câmpus do IFG possui um Napne, conforme Resolução do Conselho Superior do IFG nº 30, de 2 de outubro de 2017, que estabelece o regulamento desse órgão na instituição. No Câmpus Goiânia, o Núcleo se estruturou primeiramente com a nomeação de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogas, pedagoga, assistente social e professores pertencentes ao quadro de servidores do Câmpus Goiânia. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Integram o Napne na unidade os servidores: Maria Cristina Hidalgo (assistente social), Soraya Bianca (professora), Lara de Assis (pedagoga), Cintia Lustosa (psicóloga), Luísa da Paixão (psicóloga), Marshal Gaioso (professor), Sandra Longhin (professora) e Júlia Rossi (psicóloga). Para completar essa equipe, foram contratados por meio de seleção quatro estagiários da área de educação: Carla Barbosa (estudante de psicologia na Universidade Federal de Goiás - UFG), Tasmim Gregorin (estudante de licenciatura em Música no IFG – Câmpus Goiânia), Danicley Gomes (estudante de Letras/Português no IFG – Câmpus Goiânia) e Carmen Meloni (estudante de pedagogia da UFG). (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

A constituição do Napne no Câmpus Goiânia é vista como um processo embrionário, segundo a professora e integrante do núcleo Sandra Longhin, apesar de já existir uma legislação brasileira para inclusão da pessoa com deficiência. Para ela, o grupo reúne pessoas lutadoras e comprometidas com a questão da inclusão.

“As pessoas que se organizaram para estarem dentro do Napne são pessoas que entendem as questões próprias da inclusão e estão dispostas a lutar para que esse núcleo realmente se efetive. É uma questão que está posta, a gente não tem que discutir se tem que ter o Napne ou não, temos que efetivar o núcleo. É preciso possibilitar apoio a esses alunos com necessidades educacionais específicas. Essas pessoas têm o direito de estarem aqui e, a partir do momento que possibilitamos a entrada desses alunos, nós temos que dar condições para eles consigam ir até o final do curso”, defende a professora Sandra Longhin. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

#### **4.8.1. Formação para inclusão**

O atendimento do NAPNE foi precedido de uma capacitação para os estagiários contratados ministrada pelos estagiários de psicologia escolar da PUC Goiás que realizam estágio no câmpus, Felipe Nakamura e Lorrane Anastácio. Na formação, os estagiários do Napne estudaram conteúdos teóricos sobre educação inclusiva e ainda realizaram vivências práticas, envolvendo experiências de se colocar no lugar do outro com alguma necessidade específica.

Por exemplo, a necessidade advinda da diversidade visual que foi posta como uma vivência na formação dos participantes, os quais foram desafiados a percorrerem o Câmpus Goiânia com os olhos vedados, sendo motivados a superarem as barreiras enfrentadas nessa experiência com a ajuda do próximo. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Durante a formação foi possível perceber o ganho tanto dos estudantes que ministraram a formação, quanto dos estagiários do NAPNE, assim consideram os alunos de psicologia da PUC Goiás que aplicaram a capacitação.

“A estruturação do Napne é uma etapa muito importante no Câmpus Goiânia e acho que a psicologia escolar tem muito a contribuir nesse aspecto de incluir as diversidades nesse contexto. Está sendo muito rico pra minha formação poder trabalhar com esses assuntos aqui no IFG”, afirma Felipe Nakamura. Já para Lorrane, o trabalho junto ao Napne possibilitou um maior interesse pelo tema da inclusão. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Em continuação ao trabalho os estagiários do Napne já estão realizando o acompanhamento de estudantes com necessidades específicas que solicitaram acompanhamento por meio da abertura de processo. Mas outro objetivo é que os demais estudantes do câmpus com necessidades específicas procurem o Napne e preencham o formulário para dar início ao atendimento pelo núcleo.

“Nosso trabalho não é apenas acompanhar o aluno com necessidades, mas também levantar dados sobre todos os estudantes com necessidades específicas no câmpus, porque hoje não há esse mapeamento. Também queremos promover eventos sobre inclusão”, explica a estagiária do Napne, Carla Ramirez. Para a também estagiária do núcleo, Tasmin Gregorin, muito mais que realizar o acompanhamento de alunos, o trabalho do grupo é apoiar os estudantes com necessidades específicas, compreender suas demandas e auxiliar na superação dessas barreiras, para que eles tenham autonomia. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Pela perspectiva da pedagoga Lara de Assis, uma das integrantes do Napne, a contratar estagiários da área de educação foi essencial para o início do trabalho do núcleo no câmpus. Porém, ela considera que para um efetivo funcionamento, o núcleo precisa de mais apoio institucional, especialmente levando em conta que os servidores do Napne dividem suas tarefas entre as funções de seus cargos e as atribuições do núcleo, não havendo uma coordenação do Napne no câmpus neste momento. Na opinião da pedagoga, uma solução para uma melhor efetivação do núcleo é a contratação de profissionais temporários com formação específica em inclusão.

Mesmo em pouco tempo de funcionamento, o Napne já tem feito a diferença. Afirmação da estudante do 2º período de Engenharia Ambiental e Sanitária, Yasmin Rebeca Marques, que começou a ser acompanhada pela estagiária do Napne Carla Ramirez durante as suas aulas. Segundo Yasmin, nesse momento, as duas estão observando em quais conteúdos a estagiária poderá auxiliar para superação das dificuldades na aprendizagem. Yasmin revela que conta também com o apoio de seus colegas de turma para enfrentar as dificuldades em sala de aula. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Segundo a mãe de Yasmin, Ludmilla Flávia Marques, que acompanha todos os dias a filha ao câmpus devido às necessidades específicas enfrentadas pela estudante, o auxílio da estagiária do Napne tem sido positivo. Ela conta que a filha sempre contou com o acompanhamento na educação básica, e agora no IFG espera que esse apoio do Napne possa ajudar a estudante. “Para ela está sendo bom, porque ela tem bastante dificuldade, tendo o apoio de uma estagiária de psicologia é

melhor ainda”, destaca a mãe de Yasmin. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

E a educação inclusiva atinge não apenas Yasmin, mas também a sua mãe. Como moram distante do Câmpus Goiânia, em Goianira, e dependem de transporte coletivo, Ludmilla Flávia Marques fica acompanhando e aguardando sua filha todos os dias durante as aulas no matutino, de segunda a sábado. E a convivência no câmpus afetou também a mãe, que hoje colabora na horta do câmpus. Ludmilla já plantou mudas de manjeriço e orquídeas, as quais ela apaixonada. Segundo ela, pensa em fazer o Enem para cursar Engenharia Ambiental e Sanitária no IFG – Câmpus Goiânia, por causa da paixão por meio ambiente e a botânica e também pela instituição. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

E não apenas mãe e filha são beneficiadas com o Napne, mas também os docentes, considera a professora Sandra Longhin. Ela, que leciona aula de Química Ambiental para Yasmin - aluna atendida pelo Napne, enxerga no acompanhamento feito pelo núcleo uma parceria para os docentes que são interpelados com situações trazidas pela inclusão, mas que, por vezes, se sentem sozinhos e incapazes diante dessas questões. E, para tanto, a professora acredita que é necessária a capacitação em educação inclusiva fornecida pela instituição para os professores. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

“Cada aluno é uma situação e, às vezes, nós, professores, não sabemos o que fazer, porque não fomos preparados para aquela situação. Então eu acredito que esse acompanhamento vai colaborar demais comigo e com outros professores. É preciso do entendimento que nós somos uma instituição de ensino e precisamos crescer com esse olhar para todos, para as pessoas com necessidades educacionais especializadas, seja a partir do Napne ou seja por meio dos professores que possam colaborar nesse trabalho, no sentido de solidificar esse núcleo”, destaca a professora Sandra Longhin. (IFG. Coordenação de Comunicação Social do Câmpus Goiânia, 2019).

Assim é possível observar que o trabalho do NAPNE em Goiânia caminha em passos iniciais e que precisa de muito ainda para se consolidar, porém, é notória a dedicação dos envolvidos, tanto por parte do Núcleo, quanto dos alunos atendidos. Tal ação refletirá satisfatoriamente na aprendizagem destes alunos dentro do Campus.

## **5. PRODUTO EDUCACIONAL**

Segundo a definição de Produto Educacional apresentada no Site do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí:

O Produto Educacional é produzido a partir de uma pesquisa de Mestrado. Geralmente, apresenta uma proposta de ensino, um instrumento didático ou uma proposta para formação de professores. Cada produto é analisado pelo(a) mestrando(a) e seu (sua) orientador (a). Cada mestrando, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação para Ensino de Ciências e Matemática, desenvolve um Produto Educacional a partir de sua pesquisa. (BRASIL, 2016)

Diante da metodologia da pesquisa o produto educacional será um E-Book trazendo as Adaptações curriculares de grande e pequeno porte. Estas importantes para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. O E-Book segue no Apêndice.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa é de extrema validade para as Instituições e o público em geral, vez que investiga a realidade que o aluno com deficiência encontra dentro dos IFGs após o seu acesso garantido por lei. É importante mensurar o acompanhamento que o ACD recebe em relação à sua permanência e aprendizagem na sua vida escolar no IFG.

Durante a análise dos documentos legais, foi possível observar o avanço das políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, bem como os documentos institucionais do IFG como o PDI e o PPPI os quais preveem ações fortalecedoras da inclusão dentro dos câmpus, como a oferta do AEE e das SRM.

Outro fator importantíssimo enquanto permanência, participação e aprendizagem do ACD é a criação dos NAPNEs nos câmpus. Embora o NAPNE não atenda apenas o ACD e sim as necessidades específicas ele contempla uma equipe multidisciplinar que trabalha em regime de colaboração com os professores do ensino regular.

As ações inclusivas para romper as barreiras pedagógicas e físicas do aluno com deficiência é extremamente importante para assegurar a aprendizagem do ACD no IFG e em outras instituições é claro.

Muitos são os documentos legais, porém, é importante avaliar as questões práticas, até mesmo com o intuito de apontar possíveis falhas no sistema e nortear

ações reflexivas e promotoras de mudanças significativas no que tange a questão da aprendizagem do deficiente.

Sendo assim o produto educacional na forma de E-book contempla as adaptações curriculares, estas responsáveis pela facilitação da aprendizagem dos alunos. Foram divididas em adaptação curricular de grande e de pequeno porte e vão desde políticas públicas, espaço físico até a construção de material pedagógico para os ACDs.

Desta maneira será um ótimo aliado na tentativa de acertar e garantir a aprendizagem do ACD dentro dos IFGs e em todos os ambientes escolares trazendo experiências possibilidades reais de oportunização da inclusão no seu dia a dia discente.

## 7. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Norma **NBR 9050**, Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos. 2 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

\_\_\_\_\_. Norma **NBR 9050**, Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/tab1\\_3.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf) Acesso em 17 nov. 2015

\_\_\_\_\_. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto** Nº 3.298, de 20 de dezembro DE 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das

peças portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de dezembro de 2004. p.5.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC, 2008a .

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm)> Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. D.O. ELETRÔNICO DE 20/12/2000, P. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível: Manual do Programa Escola Acessível. 2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>> Acesso em: 16 ago. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível: Documento Orientador. 2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)> acesso em 18 abr. 2016.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 set. 2001**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº01, de DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília: 09 abr. 2002. Brasil. Ins<sup>o</sup> tuto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília: 13. Jun.2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. Senac, 2007.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.  
COELHO, M. T; JOSÉ, E. A. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

\_\_\_\_\_. Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO E CASTRO, Jary. **Ir e Vir - Acessibilidade, compromisso de cada um**. Gráfica Gibim e Editora, 2013.

COMISSÃO PERMANENTE DE ACESSIBILIDADE. **Acessibilidade. Mobilidade Acessível na Cidade de São Paulo**. 2.ed. São Paulo: SEPED, 2005.

=

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031

DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1992.

DISCHINGER, Marta. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a. Disponível em: <[www.galvaofilho.net/tese.htm](http://www.galvaofilho.net/tese.htm)>. Acesso em 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Teófilo. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009b. Disponível em: <[www.galvaofilho.net/assistiva.pdf](http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf)> Acesso em 19 set. 2015.

HOLANDA, M. F. D.; CAMINHA, O. I. **Memórias da Educação Especial: da integração à inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

IFG. Instituto Federal de Goiás. **Napne inicia atendimento a alunos com necessidades específicas no Câmpus Goiânia**. Criado: Quarta, 05 de Setembro de 2018, 07h58 | Última atualização em Sexta, 22 de Fevereiro de 2019, 11h05. Disponível em: Instituto Federal de Goiás - Napne inicia atendimento a alunos com necessidades específicas no Câmpus Goiânia ([ifg.edu.br](http://ifg.edu.br)). Acesso em: 21,05,2020.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIA, Mayara dos Santos. **Um diagnóstico sobre a educação inclusiva: organização escolar, concepções de professores e desafios**. - João Pessoa, PB, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora da virada. Inclusão: as diferenças na escola. In: Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade: um aponte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto.

MELO, Marcos Welby Simões. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

MRECH, L. M. (1998). **O que é educação inclusiva? Integração**, 10(20), 37-40.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PASIAN, Maria Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; e CIA, Fabiane. **Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala.** Educação em Revista Belo Horizonte.n.33. e155866. 2017.

PRADO, Adriana; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila (orgs.). **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil.** Annablume, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli ...[et. al.]. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade federal do Ceará, 2010. v.1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SANTOS, Maria Teresinha C. Teixeira dos. **Inclusão social e educação – Inclusão escolar: desafios e possibilidades. Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/** Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007c. p.23-31.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS ORIENTADOR: ALFREDO VEIGANETO Porto Alegre, RS - Brasil JANEIRO DE 2010

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: [http://www.viverconsciente.com.br/exibe\\_artigo.asp?codigo=75&codigo\\_categoria=13](http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13) . Acesso em: 20 Ago. 2012.

SONZA, Andrea Poletto. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs.** Andrea Poletto Sonza (Org.)... [et al.]. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

XIMENES, M. L. O. **Educar para a diversidade: um desafio atual.** In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. v. 1. Paraná: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, 2012.

Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/perman%C3%A2ncia>. Acesso em 01/08/2021 às 21:24.

Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01/08/2021 às 21:24.

## **APENDICE A**

**Produto Educacional – E-Book: Perspectivas de Aprendizagem do Aluno com Deficiência (AcD)**

# Perspectivas de Aprendizagem do Aluno com Deficiência (AcD)

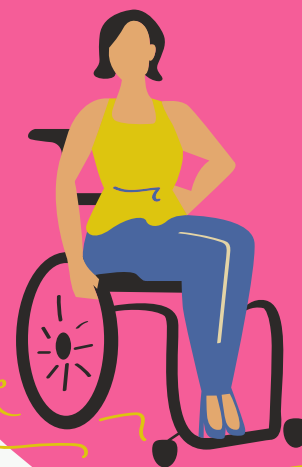
ADAPTAÇÃO  
CURRICULAR



PEQUENO PORTE



GRANDE PORTE



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Rafaela Dias

D541p Perspectivas de aprendizagem do aluno com deficiência (ACD) / Rafaela Dias Ferreira, Alcyr Alves Viana Neto – – Anápolis: IFG, 2021.  
16 p.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG –  
Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Deficiência - Alunos 2. Alunos – Aprendizagem. 3.  
Educação inclusiva. I. VIANA NETO, Alcyr Alves. II.  
Título.

CDD 370.7

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                             | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação   | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: E-book |   |

Nome Completo do Autor: Rafaela Dias Ferreira

Matrícula: 20182060150106

Título do Trabalho: Perspectivas de aprendizagem do Aluno com Deficiência (AcD) – Adaptações curriculares de pequeno e grande porte.

#### Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 14/09/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

# Sumário

01

---

Apresentação

02

---

Mensagem aos  
professores.

03

---

Agradecimentos

04

---

Adaptação  
Curricular

05

---

Adaptação Curricular  
de Pequeno Porte

06

---

Adaptação Curricular de  
Grande Porte

07

---

Considerações  
Finais

08

---

Referências

**Anexos**





# 01. Apresentação

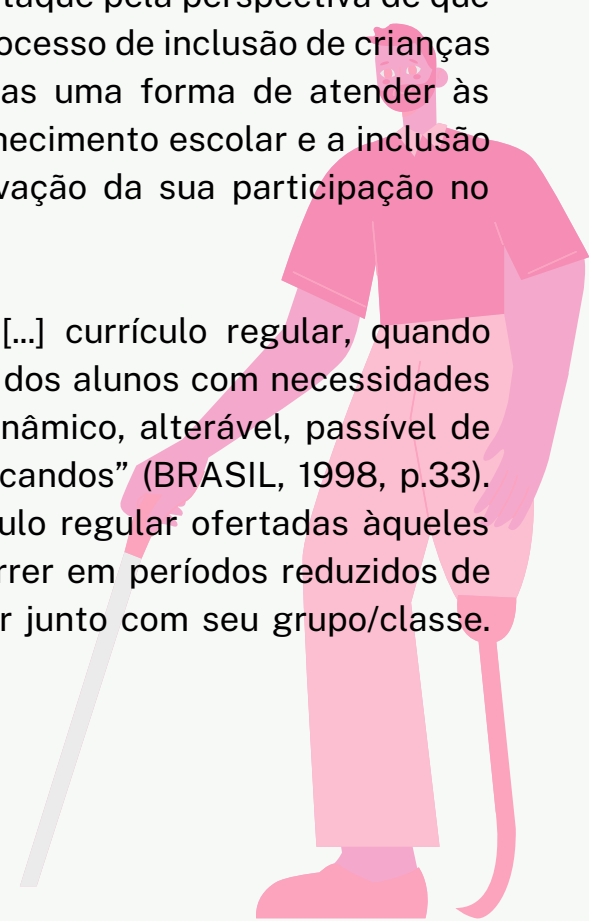
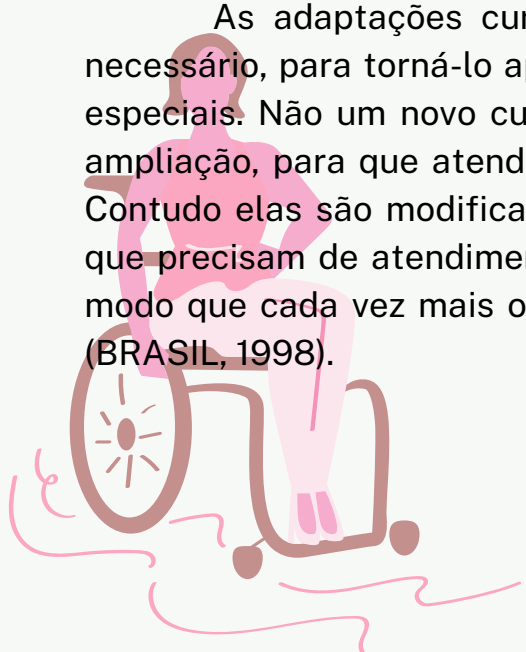
Ao perceber a individualidade do aprendizado de cada aluno é possível compreender a importância de um currículo adaptado de acordo com as necessidades e particularidades de cada um propiciando assim a oportunidade de aprendizagem para todos.

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994, s/n).

O mesmo currículo para todos ignora as diversidades inerentes ao indivíduo, os conhecimentos prévios e a dinâmica ritmo de aprendizagem x dificuldades. Faz-se necessário refletir que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.31). Logo o currículo igualitário afronta a unicidade das necessidades especiais de aprendizado as quais têm adentrado nos ambientes escolares.

Assim as adaptações curriculares merecem destaque pela perspectiva de que perpassam os ambientes escolares e fazem parte do processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência na educação básica. São elas uma forma de atender às dificuldades específicas dos alunos, propiciando o conhecimento escolar e a inclusão do aluno com dificuldades de aprendizagem na efetivação da sua participação no processo ensino/aprendizagem.

As adaptações curriculares serão feitas no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p.33). Contudo elas são modificações progressivas no currículo regular ofertadas àqueles que precisam de atendimentos especiais devendo ocorrer em períodos reduzidos de modo que cada vez mais os alunos consigam caminhar junto com seu grupo/classe. (BRASIL, 1998).

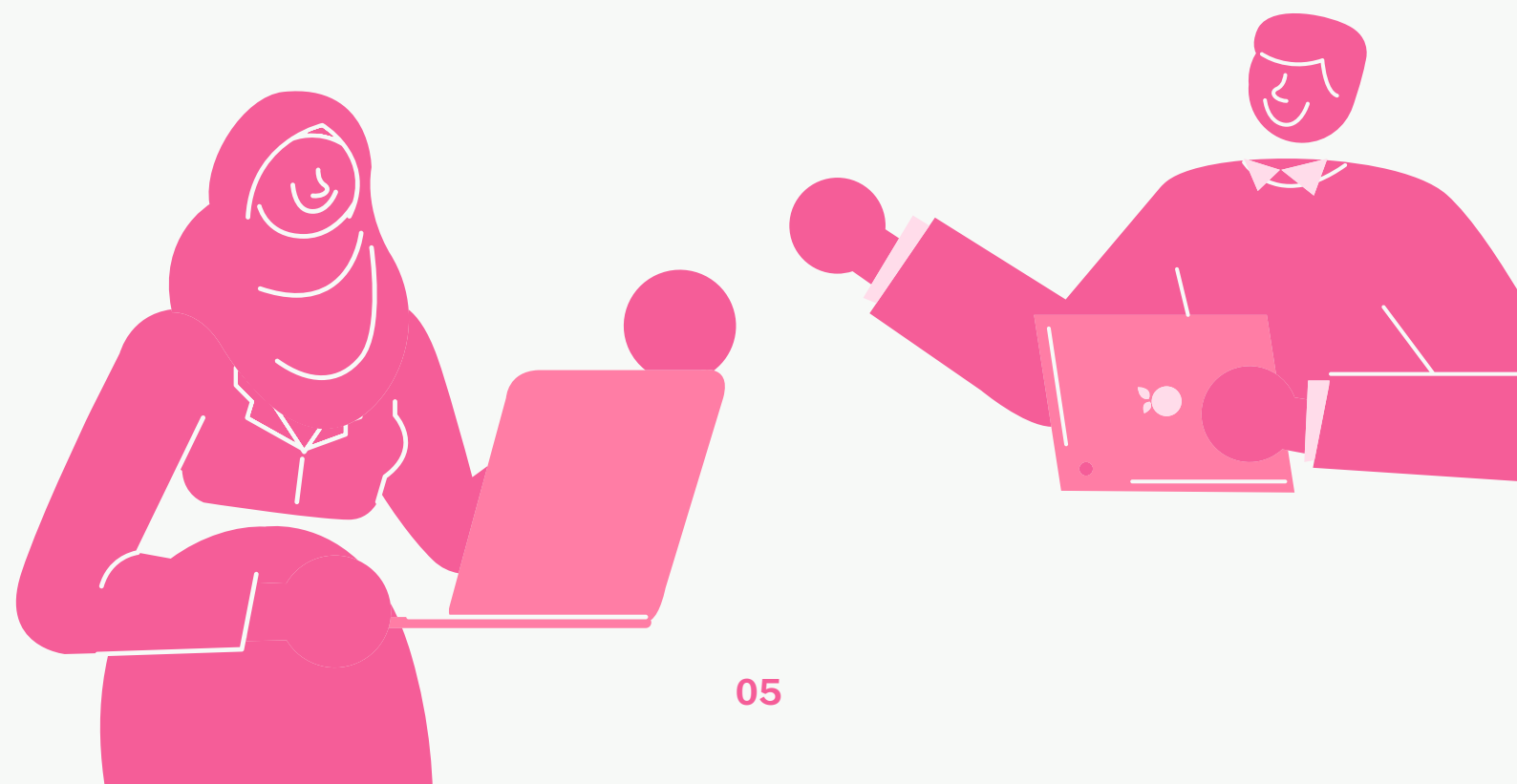


## 02 . Mensagem aos Professores

Este Produto Educacional é resultado de um processo investigativo oriundo da Dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Anápolis e intitulada “Análise da efetivação das garantias legais de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Goiás”.

Trata-se de um e-book explicativo sobre a Adaptação curricular, meio pelo qual é capaz de proporcionar a igualdade da aprendizagem para os alunos com deficiência. Tais adaptações podem ser de pequeno e grande porte e perpassam desde práticas pedagógicas em sala de aula até políticas públicas de garantia de igualdade e inclusão para os alunos com deficiência.

"Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais."  
(ARANHA, 2000 - 5, p. 08).



## 03. Agradecimentos

Primeiramente à Deus, que nos guia em todo momento, nos dá forças para seguir em frente quando por nós apenas não seria possível!

A Amália Lima e sua família que se prontificou a me receber em seu lar na minha primeira semana de aula, onde tudo era novidade, inclusive a direção em cidade grande.

À minha família, Mãe, Irmã e sobrinhas, Taynara e Emannelly (Manu) que abdicaram do convívio com a "Titia" por sempre ir e vir. Principalmente a Manu que sempre ficava aos prantos quando a mudança para Anápolis se tornou inevitável.

Aos queridos colegas de curso em especial o prestativo Marcelo Milhomen que indicou colegas para compartilharmos a moradia: Suiley, Carol e posteriormente a Liny.

Mas não podia faltar os amigos que fiz para uma vida toda: como é possível pessoas tão distintas se darem tão bem? Day a primeira que conheci por telefone, Ana Paula Motta e Adriano, meu eterno amor à vocês!

Só agradecimentos por poder concluir este Mestrado que foi muito peculiar, mas nada como a sensação de dever cumprido!!!



# 04. Adaptação Curricular

O currículo flexível contemplando as adaptações curriculares tem na sua proposta pontos de destaque como, por exemplo, a compreensão da decisão da necessidade de adaptações não ser individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos logo, distribui responsabilidades, incluindo também a família. O sucesso não depende exclusivamente de uma pessoa, mas da participação de todos. (Minetto, 2008, p 67).

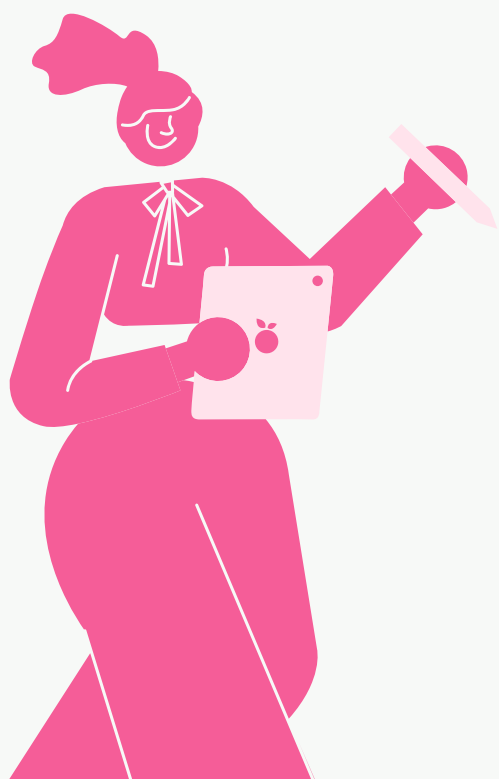
## 01

### Pequeno Porte

São modificações menores, de competência específica do professor. Elas são pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. (ARANHA, 2000 - 5, p.9).



É a partir das informações que a escola e os professores têm a respeito do aluno que é possível fazer as devidas modificações para promover a inclusão na escola e na sala de aula. As adaptações curriculares podem se caracterizadas como: adaptações de grande porte, e as adaptações de pequeno porte ( ARANHA, 2000 - 5, p.08).



## 02

### Grande Porte

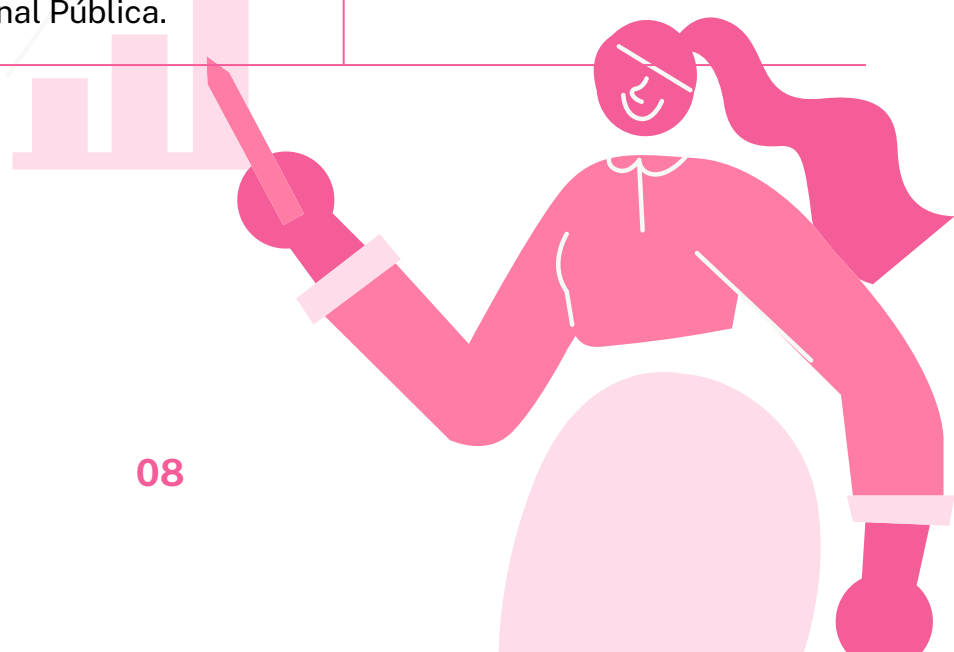
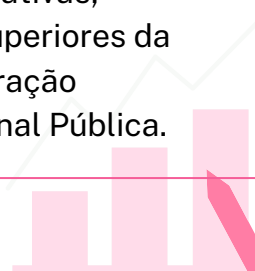
São modificações da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. (ARANHA, 2000 - 5, p. 9).

As adaptações curriculares requerem um conjunto de recursos e forças que podem fazer a diferença tanto pra o aluno quanto para o professor, minimizando as dificuldades e organizando as ações para que a inclusão não seja um devaneio otimista. (MINETTO, 2008, p.80).

Um currículo acessível proporciona mais efetividade na proposta de inclusão de modo que o aluno é atendido de acordo com as suas necessidades e recebe ferramentas adaptadas fazendo valer os seus direitos de aprendizagem sendo igual para todos.

Qualquer mudança configura uma adaptação e a escola e os professores precisam compreendê-las. Elas podem compreender desde modificações físicas, metodológicas até o uso de Tecnologias Assistivas em sala de aula buscando a autonomia do aluno e oportunizando a realização das atividades propostas.

Adaptação Curricular	Atividade	Níveis do planejamento educacional
Pequeno Porte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• na promoção do acesso ao currículo;</li> <li>• nos objetivos de ensino;</li> <li>• no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na</li> <li>• temporalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação e no do Projeto Pedagógico, tanto do Município como da Unidade Escolar;</li> <li>• no âmbito do Plano de Ensino, elaborado pelo professor;</li> <li>• no âmbito da Programação Individual de Ensino.</li> </ul>
Grande Porte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implementação depende de decisões e de ações</li> <li>• técnico-político-administrativas;</li> <li>• órgãos superiores da Administração</li> <li>• Educacional Pública.</li> </ul>	



# 05. Adaptação Curricular de Pequeno Porte

As adaptações de pequeno porte são transformações realizadas pelo professor, com modificações facilitadoras do acesso ao currículo, proporcionando adaptações nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, na metodologia aplicada, na temporalidade, na avaliação e nos recursos didáticos utilizados.

As adaptações curriculares de acesso ao currículo são referentes à previsão e provisão de recursos técnicos e matérias e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem ou dificultam a alguns alunos( como os surdos, cegos e os deficientes motores e os deficientes físicos) O acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem. Tais alunos, e segundo as suas necessidades especiais, requerem adaptações de sala de aula, no mobiliário, nos equipamentos, nos recursos instrucionais e nas formas de comunicação. (CARVALHO, 2010,p.85,86).

Processo de planejamento	Procedimentos	Papel do professor
Etapa 1	Formulação dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>Realizar ajustes nos conteúdos e objetivos pedagógicos priorizando, introduzindo, reformulando e em alguns casos eliminando determinados conteúdos ou objetivos, cuidando para que não sejam retirados aqueles considerados básicos.</li></ul>
Etapa 2	Implementação das adaptações	<ul style="list-style-type: none"><li>Observar as necessidades de cada aluno, mesmo os alunos com o mesmo tipo de deficiência podem necessitar o uso diferentes tipos de adaptações de metodologia e de atividades para diferentes conteúdos e objetivos.</li></ul>
Etapa 3	Continuidade e avaliação das adaptações	<ul style="list-style-type: none"><li>Reformulação da avaliação, com auxílio de múltiplos instrumentos que possibilite a realização da atividade e da autonomia do aluno.</li></ul>

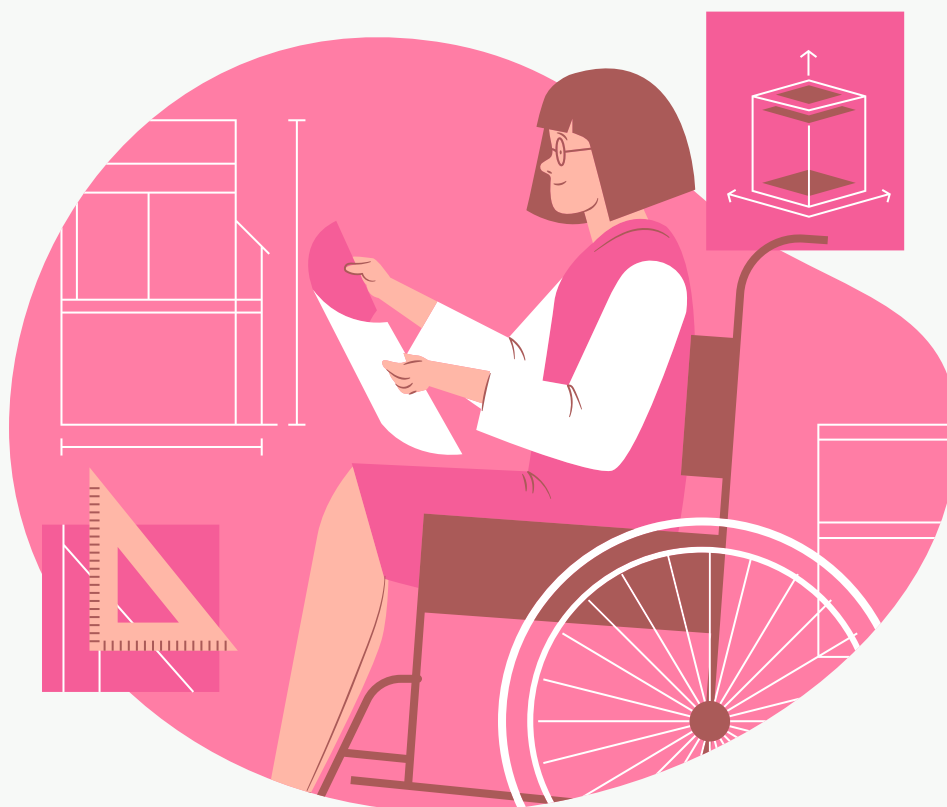


# 06. Adaptação Curricular de Grande Porte

As adaptações de grande porte compreendem modificações maiores de natureza política, administrativa, financeira, burocrática das quais alteram satisfatoriamente os documentos oficiais da escola, extrapolando a área de atuação específica do professor, dentre as quais podemos citar a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, adaptação e aquisição do ambiente e do mobiliário específico, aquisição de instrumentos e equipamentos facilitadores da comunicação e a participação do aluno nas atividades escolares como softwares educativos específicos, computadores, dentre outras.

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (ARANHA, 2000-5, p.12).

As adaptações significativas ou de grande porte devem ser pautadas em uma criteriosa avaliação feita pela equipe gestora, por professores do ensino regular e professores especialistas, de forma a serem vislumbradas as reais necessidades dos alunos e as consequências dessas adaptações no processo de ensino/aprendizagem e na socialização dos alunos.



Há várias modalidades de Adaptações Curriculares de Grande Porte.

Dentre as principais:

Modalidades de Adaptações de Grande Porte	Responsável	Especificações
Adaptações de Acesso ao currículo	Instância Político-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;</li> <li>• a adaptação do ambiente físico escolar;</li> <li>• a aquisição do mobiliário específico necessário;</li> <li>• a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; materiais de uso comum em sala de aula;</li> <li>• a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;</li> <li>• a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade.</li> </ul>
Adaptação de objetivos	Escola: baseada em análise crítica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminação de objetivos Básicos;</li> <li>• Introdução de objetivos específicos/complementares e/ou alternativos;</li> </ul>
Adaptação de conteúdos	Escola: baseada em análise crítica e professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• constituída de adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos;</li> <li>• eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas.</li> </ul>
Adaptação do Método de Ensino e da Organização Didática.	Municipal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptação de Método de Ensino e Organização Didática;</li> <li>• organização diferenciada da sala de aula.</li> <li>• decisão político-administrativa sobre o número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar.</li> <li>• definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e especial.</li> </ul>
Adaptação do Sistema de avaliação.	Escola/ professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avaliação como indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados em nosso processo de ensinar.</li> <li>• avaliação contínua.</li> </ul>
Adaptação de temporalidade	Escola/ professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos.</li> <li>• ajustes na caminhada de um aluno de uma série para outra,</li> <li>• ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior.</li> </ul>





## 07. Considerações Finais

É de suma importância que os alunos deficientes possam participar das mesmas experiências escolares no ensino regular com seus pares, sendo garantido a todos o acesso a um ensino de qualidade com participação ativa no processo de aprendizagem. Para isso, podem ser necessárias adaptações no currículo regular.

Para tanto é imprescindível uma criteriosa avaliação das necessidades individuais e reais dos alunos e a análise de quais adaptações irão auxiliar a sua aprendizagem, papel não só dos professores, mas sim a toda a equipe escolar, comunidade e, se necessário, a instâncias superiores.

As adaptações precisam ser reavaliadas continuamente, partindo sempre de medidas mais simples para depois passar para as medidas maiores, possibilitando, tanto quanto possível, a aprendizagem de todos os alunos, valorizando o trabalho de colaboração entre a comunidade escolar.



# 08. Referências

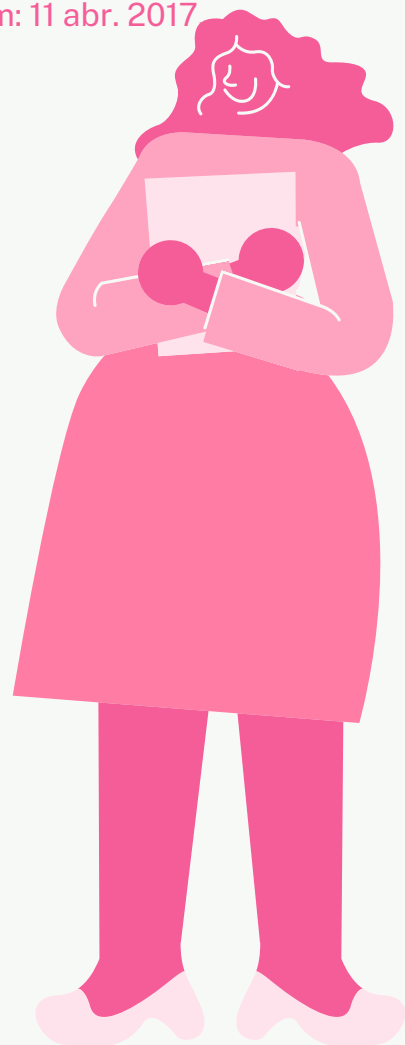
ARANHA, Maria Salete Fabio. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000. 5. Adaptações curriculares de grande porte.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000. 6. Adaptações curriculares de pequeno porte.

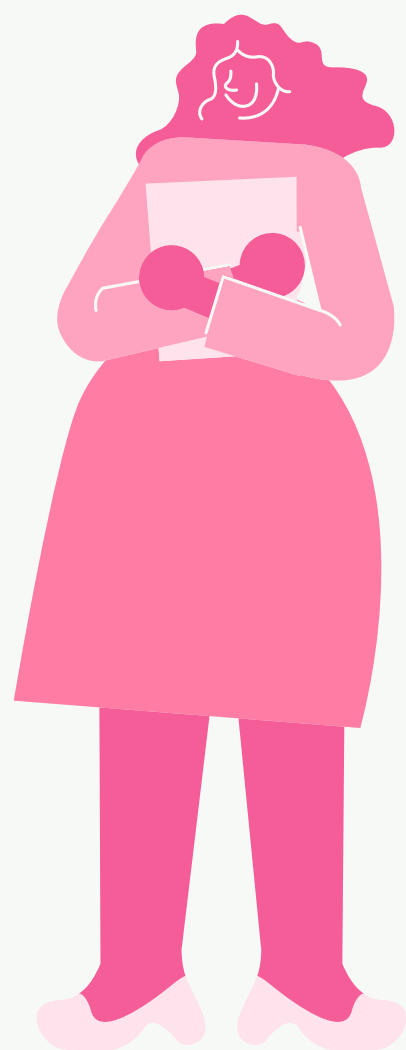
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

MINETTO, Maria de Fátima.: Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBEPEX,2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2017



# Anexos



# Modelo de Adatação Curricular de Pequeno Porte.

Etapa 1 - formulação de conteúdos.

## Gênero Textual: Peça Teatral

Obs: Texto comum à todos. (De acordo com cada deficiência, contar com a ajuda de um leitor.

### Pluft, O Fantasminha

Maria Clara Machado

PLUFT - Mamãe  
MÃE - O que é, Pluft.  
PLUFT - (Sempre com a boneca de pano) Mamãe, gente existe  
MÃE - Claro, Pluft. Claro que gente existe  
PLUFT - Mamãe, tenho tanto medo de gente (Larga a boneca)  
MÃE - Bobagem, Pluft  
PLUFT - Ontem passou lá embaixo, perto do mar, e eu vi  
MÃE - Viu o que, Pluft  
PLUFT - Vi gente, mamãe. Só pode ser. Três  
MÃE - E você teve medo  
PLUFT - Muito, mamãe.  
MÃE - Você é bobo, Pluft. Gente é que tem medo de fantasma e não fantasma que tem medo de gente  
PLUFT - Mas eu tenho.  
MÃE - Se seu pai fosse vivo, Pluft, você apanharia uma surra com esse medo bobo. Qualquer dia destes eu vou te levar ao mundo para vê-los de perto  
PLUFT - Ao mundo, mamãe  
MÃE - E, ao mundo. Lá embaixo, na cidade...  
PLUFT - (Muito agitado vai até a janela. Pausa) Não, não, não. Eu não acredito em gente, pronto...  
MÃE - Vai sim, e acabará com estas bobagens. São histórias demais que o tio Gerúndio conta para você  
(Pluft corre até um canto e apanha um chapéu de almirante)  
PLUFT - Olha, mamãe, olha o que eu descobri! O que é isto  
MÃE - Isto tio Gerúndio trouxe do mar  
(Pluft fora de cena continua a descobrir coisas, que vai jogando em cena: panos, roupas, chapéus etc.)  
PLUFT - Por que tio Gerúndio não trabalha mais no mar, hem, mamã  
MÃE - Porque o mar perdeu a graça para ele...  
PLUFT - Vamos brincar, tá bem? Finge que eu sou gente (Veste-se de fraque e de cartola)  
MÃE - (Sem vê-lo) Chega de fazer desordem, meu filho. Você acaba acordando tio Gerúndio. (Ela olha para o baú)  
PLUFT - (Pé ante pé, chega por detrás da cadeira da mãe e grita) Uuuuuh! (A mãe leva um grande susto e deixa cair as agulhas e o tricô) Eu sabia! Eu sabia que você também tinha medo de gente. Peguei! Peguei! Peguei mamãe com medo de gente... Peguei mãe com medo de gente  
MÃE - (Procurando de gatinhas os óculos e o tricô) Pluft, você quer apanhar? Como é que eu posso acabar o meu tricô para as fantasminhas pobres, se você não me deixa trabalhar (A mãe volta à cadeira bufando e Pluft volta à janela pensativo).

Disponível em <https://brainly.com.br/arefa/35689991> Acesso em 30/07/2021



# Modelo de Adatação Curricular de Pequeno Porte.

Etapa 1 - formulação de conteúdos.

Atividade para Alunos  
sem deficiência.

Características do Texto Teatral	
- Textos encenados	- Atores, plateia e palco
- Gênero narrativo	- Cenário, figurino e sonoplastia
- Diálogo entre personagens	- Linguagem corporal e gestual
- Discurso direto	- Ausência de narrador

27. Escreva aqui as principais características de uma peça teatral, que você observou no texto de **Maria Clara Machado**.

---

---

---

---

---

28. Releia o texto teatral **Pluft, O Fantasmilha** e preencha a ficha a seguir:

<b>Título</b>	
<b>Autor</b>	
<b>Personagens</b>	
<b>Cenário</b>	

Atividade para Alunos  
com deficiência.

Características do Texto Teatral	
- Textos encenados	- Atores, plateia e palco
- Gênero narrativo	- Cenário, figurino e sonoplastia
- Diálogo entre personagens	- Linguagem corporal e gestual
- Discurso direto	- Ausência de narrador

27. MARQUE UM X NO TÍTULO DO TEXTO:

) PLUFT, O FANTASMINHA      ( ) FLUFT, O FANTASMA.

28. QUEM É A AUTORA DA PEÇA TEATRAL?

) MARINA CLARA      ( ) MARIA CLARA MACHADO.

29. O TEXTO QUE VOCÊ LEU PERTENCE À QUAL GÊNERO TEXTUAL?

) NOTÍCIA      ( ) PEÇA TEATRAL

