

Luciney Florentina Gomes Belchior

**Inclusão de Estudantes com
Necessidades Educacionais
Especiais nas Instituições
Públicas de Ensino Médio no
Município de Ituiutaba**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre

Orientação

Prof. Doutor José Alexandre Pinto

Coorientadora - Prof.^a Doutora Maria Aparecida Satto Vilela

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista ao meu esposo Gilberto Belchior e às minhas queridas filhas: Dallyana Florentina Belchior Silva e Giullyana Florentina Belchior dádivas de Deus para nossas vidas, motivação de minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de realização do mestrado.

Ao meu querido esposo Gilberto Belchior, com quem compartilho todos os momentos da minha vida. Obrigada pelo carinho, companheirismo, amizade, compreensão, incentivo e apoio, cuidados que me ajudaram a vencer mais essa etapa da minha trajetória.

Às minhas queridas filhas Dallyana Florentina Belchior Silva e Giullyana Florentina Belchior pelo carinho e inspiração. Minha eterna gratidão!

Ao meu genro Dr. Silvanei Luciano Silva pelo exemplo de coragem e determinação e ao lindo neto Felipe Belchior Silva pela alegria que proporciona à família. Obrigada pela inspiração!

Aos meus pais, Antônio Gomes Filho e Nair Florentina Gomes, e minha sogra Maria Batista Belchior que mesmo precisando tanto de mim, nesse momento de fragilidades, se compadeceram da minha ausência. Obrigada!

Aos meus irmãos Nélia, José Carlos e Léa Márcia, que carinhosamente acreditaram na minha capacidade e confiaram no meu trabalho. Obrigada pela confiança!

Aos meus cunhados e sobrinhos obrigada pelo incentivo e apoio.

À Professora Doutora Maria Aparecida Satto Vilela que prontamente aceitou o convite de ser minha coorientadora, tendo paciência e equilíbrio nos momentos de minhas ansiedades e dúvidas, me tranquilizando e dizendo que “fazer pesquisa é um trabalho artesanal, cada dia um pouquinho.” E foi assim a construção dessa pesquisa. Obrigada!

Ao Professor Doutor José Alexandre da Silva Pinto, meu orientador, pela forma que me recebeu como orientanda. Obrigada por compreender e aceitar minhas ideias e desejos de pesquisa, pelas suas considerações e orientações que contribuíram para o êxito deste trabalho.

Aos meus colegas membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFTM – campus Ituiutaba, obrigada pela busca incessante de ações que possam contribuir para que estudantes com necessidades educacionais específicas sejam incluídos no contexto escolar.

Aos estudantes com deficiência, professores e diretores, pela disponibilidade e inestimável colaboração na realização da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho Márcia Alves Medeiros Vilela e Guilherme Augusto Duarte Copati Guilherme Augusto Duarte Copati obrigada por terem feito parte desta história colaborando de forma especial na revisão e tradução deste trabalho.

Enfim, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Uma escola inclusiva, solidária, eficiente e democrática, que reconhece e valoriza as especificidades e peculiaridades individuais das pessoas com necessidades educativas especiais, é o ponto de partida para a humanização social do conhecimento. Diante desta premissa, a presente dissertação tem como tema central a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na terceira etapa da educação básica. O objetivo é analisar a organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica das instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba – MG para inclusão de estudantes com deficiência, considerando a política educacional brasileira, procurando contribuir para a efetivação do processo de inclusão. Por tratar-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, aspecto esse essencial para a compreensão da dinâmica das relações humanas e das diferenças existentes no ambiente natural do contexto educativo, a coleta de dados envolveu a participação de diretores, professores e de estudantes com deficiência, bem como utilizou da análise de documentos institucionais acerca da organização das instituições públicas pesquisadas, no que diz respeito aos desafios enfrentados no processo de inclusão. Os resultados apontam para a necessidade de as escolas reorganizarem os seus documentos institucionais, suas estruturas arquitetônicas e suas práticas pedagógicas tornando-as de fato inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Estudantes com deficiência. Ensino médio. Organização das instituições.

ABSTRACT

An inclusive, supportive, efficient and democratic school that recognizes and values the individual specificities and peculiarities of people with special educational needs is the starting point for the humanization of knowledge. Given this premise, this dissertation has as its central theme the inclusion of students with special educational needs in the third stage of basic education. The objective is to analyze the pedagogical, communicational, attitudinal and architectural organization of public secondary institutions in the municipality of Ituiutaba - MG meant to include students with disabilities, keeping in mind the policy for education in Brazil and seeking to contribute with an affective inclusion process. Because this is a case study with a qualitative approach, which is essential for understanding the dynamics of human relations and the differences in the natural environment of the educational context, data collection involved the participation of principals, teachers and students with disabilities, as well as the analysis of institutional documents on the topic of the organization of the public institutions surveyed, regarding the challenges faced in the inclusion process. The results point to the need for schools to reorganize their institutional documents, their architectural structures and their pedagogical practices in order to be truly inclusive.

KEYWORDS: Inclusion. Students with special educational needs. High School. Organization of institutions.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE PLANILHA	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1. O que é inclusão escolar?	7
1.2. Inclusão no ensino médio	17
1.3. Organização da instituição numa perspectiva inclusiva	25
1.4. Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio	36
2. CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	43
2.1. As questões e os objetivos da investigação	43
2.2. Caracterização do local da pesquisa	44
2.3. Fundamentação metodológica da pesquisa	49
2.4. Caracterização dos participantes da pesquisa	55
2.5. Recolha e tratamento de dados	60
2.6. Procedimentos de análise de dados	61
2.6.1. Categorias de Análises	63
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
3.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	67
3.1.1. Primeira categoria - Organização didático-pedagógica	68
3.1.2. Segunda categoria – Atendimento educacional especializado	81

3.1.3. Terceira categoria – Acessibilidade arquitetônica	87
3.1.4. Quarta categoria – Fragilidades e possibilidades para a inclusão	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	125
ANEXO 1	125
APÊNDICES	128
APÊNDICE A	128
APÊNDICE B	129
APÊNDICE C	133
APÊNDICE D	135
APÊNDICE E	137
APÊNDICE F	139
APÊNDICE G	142
APÊNDICE H	145
APÊNDICE I	148
APÊNDICE J	149

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FTM	Faculdade do Triângulo Mineiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM	Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução de matrículas no ensino médio nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, MG.

Tabela 2 – Evolução de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Médio nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, MG.

Tabela 3 – Número de estudantes matriculados nas instituições públicas pesquisadas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas que participaram da pesquisa com os respectivos números de diretores e professores que responderam os questionários.

Quadro 2 – Público-alvo da pesquisa - Diretores

Quadro 3 – Público-alvo da pesquisa - Professores

Quadro 4 – Público-alvo da pesquisa - Estudantes

Quadro 5 – Organização das turmas que têm estudantes com deficiências

Quadro 6 – Organização das turmas e estudantes com deficiência

Quadro 7 – Relato dos professores em relação aos Planos de Ensino

Quadro 8 – Organização de recursos acessíveis para estudantes com deficiência

Quadro 9 – Atendimento Educacional Especializado

Quadro 10 – Existência do Atendimento Educacional Especializado

Quadro 11 – Participação do Estudante com deficiência no Atendimento Educacional Especializado

Quadro 12 – Apoio e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades

Quadro 13 (A) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente externo das escolas

Quadro 13 (B) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente externo das escolas

Quadro 14 (A) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 14 (B) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 14 (C) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 14 (D) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 14 (E) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 14 (F) – Acessibilidade arquitetônica - Ambiente interno das escolas

Quadro 15 (A) – Conceito de Inclusão Escolar - Diretores

Quadro 15 (B) – Conceito de Inclusão Escolar - Professores

Quadro 15 (C) – Conceito de Inclusão Escolar - Estudantes

Quadro 16 – Motivação de estudar

Quadro 17 – Dificuldades de aprendizagem nas unidades curriculares

Quadro 18 – Dificuldades enfrentadas pelos professores

Quadro 19 – Parcerias estabelecidas com outros órgãos

LISTA DE PLANILHA

Planilha 1 - Análise dos documentos em relação à organização pedagógica,
comunicacional e atitudinal

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional que pressupõe a garantia do direito à educação da pessoa com necessidade educacional especial, se dá em cumprimento aos documentos oficiais que asseguram educação para todos, como a Declaração de Salamanca, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e Adolescente que asseguram educação para todos.

No entanto, um dos grandes desafios nos dias atuais é encontrar soluções para que todos os estudantes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nas instituições de ensino, contemplados em sua organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e na estrutura arquitetônica garantindo-lhes o acesso, a permanência e sucesso escolar.

Tais necessidades que demandam respostas específicas durante o processo educacional, estão relacionadas no artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Porém, ao pensar na diversidade de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais com ou sem deficiência que possam vir ingressar nas instituições de ensino, pergunta-se: de que forma são consideradas as especificidades das diferenças em sua organização

pedagógica e administrativa para incluir todos estudantes em seus processos de aprendizagem? Inclusão escolar de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais é direito adquirido, constituído pelos instrumentos teórico-legais, ocupa-se o *status* de imperativo de Estado tornando-se uma das estratégias contemporânea com possibilidades para a universalização dos direitos individuais. (Lopes e Fabris, 2009). No entanto, existe uma lacuna, um distanciamento entre os pressupostos teórico-legais para a escola inclusiva e as práticas apresentadas pelas instituições escolares.

Sabe-se, no entanto, que ter necessidade educacional especial não é uma escolha que o ser humano faz. Sendo assim, é indispensável que a família, as instituições de ensino, a sociedade, acolha-o, respeitando sua diferença e singularidades, oferecendo-lhe todo apoio, com espírito de solidariedade, e adequando todos os recursos necessários à sua inclusão, dando-lhe condições suficientes para desfrutar de uma vida digna, com autonomia para resolver situações do cotidiano com liberdade.

Diante disso, a escolha do tema Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio do município de Ituiutaba surgiu pelo interesse em conhecer como essas instituições estão organizadas para incluir, nos processos de aprendizagem em sala de aula, estudantes com "impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2007).

Interesse também em conhecer o nível de compreensão dos gestores e professores, em relação a acessibilidade na comunicação, nos processos metodológicos, na atitude e na estrutura arquitetônica, bem como saber se os mesmos têm buscado formação e aprofundamento de conhecimentos para

contribuir com a efetivação do processo de inclusão em sala de aula, garantindo a esses estudantes o direito à educação com igualdade de condições.

Outra razão decorre de um significativo período da trajetória profissional da pesquisadora em instituições e setores com atividades voltadas para ações inclusivas. A primeira experiência foi durante o período de 2002 a 2009 quando atuou na coordenação do Serviço de Apoio à Inclusão – SAI da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba - SRE/MG. Posteriormente, desde 2010 até o presente momento, atua como presidente do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *campus* Ituiutaba.

As experiências vivenciadas no cotidiano escolar alertam para uma lacuna, um distanciamento entre os documentos propostos para uma educação inclusiva e as práticas das instituições escolares para inclusão desses estudantes, mas não possibilitam ter uma visão completa dessa questão, uma vez que há poucos registros e informações significativas sobre o trabalho realizado por elas.

Diante das razões apresentadas, tornou-se relevante o desenvolvimento desta pesquisa cujo objetivo é compreender a organização das instituições públicas de ensino médio do município de Ituiutaba em relação à dimensão pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica para a inclusão de estudantes com deficiência.

Sendo assim, a escolha da temática pesquisada busca compreender essa conjuntura, com intuito de gerar contribuições para a construção de escolas mais inclusivas. Portanto, a pesquisa propiciará momentos de reflexões a respeito das fragilidades e possibilidades, bem como os desafios a serem

enfrentados por diretores e professores na organização das instituições frente a inclusão, onde todos os estudantes, com deficiência ou não, tenham o direito de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão do processo de inclusão nas instituições escolares, evidenciando a relevância do conhecimento teórico na prática pedagógica dos profissionais que trabalham com estudantes que têm necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles que têm alguma deficiência. Esse conhecimento possibilitará aos diretores e professores reverem sua atuação diante das várias situações que ocorrem no ambiente escolar.

Tendo em vista essas contribuições, e para a consecução dos objetivos propostos, foram identificados nas instituições pesquisadas os setores responsáveis pela educação especial, o número de estudantes com deficiência no ensino médio, verificando o atendimento educacional especializado ofertado, as práticas pedagógicas e conhecimentos dos diretores e professores para trabalhar com esses estudantes, público alvo da educação especial.

Outras questões abordadas na pesquisa foram: a verificação da acessibilidade arquitetônica, do trabalho pedagógico e dos processos avaliativos para os estudantes com deficiência e as parcerias estabelecidas pelas instituições escolares com outros órgãos, formando redes de apoio para implementação de políticas educacionais inclusivas.

Assim sendo, este trabalho é constituído por três capítulos. Para iniciá-lo, o primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico por meio de uma reflexão sobre inclusão escolar e os aspectos teóricos legais relevantes que norteiam a educação especial numa perspectiva inclusiva. Apresenta a inclusão escolar no ensino médio, última etapa da educação básica, e como

devem estar organizadas as instituições de ensino para a implementação das políticas de educação inclusiva, como também os desafios para inclusão de estudantes com deficiência.

Dando sequência ao trabalho, o segundo capítulo aborda o enquadramento metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa a partir da questão de investigação e dos objetivos, da fundamentação e da caracterização do local e dos participantes. Logo após, descreve a recolha e o tratamento dos dados coletados, assim como os procedimentos e instrumentos de coletas e obtenção de dados, que são significativos para a caracterização dos sujeitos e construção das categorias.

O terceiro capítulo trata da apresentação e análise das categorias: organização didático-pedagógica, atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica e fragilidades e possibilidades para a inclusão. Elas contribuíram para a análise e discussão dos resultados, à luz do referencial teórico.

Enfim, as considerações finais reafirmam a relevância desta pesquisa no sentido de evidenciar os desafios enfrentados pelas instituições públicas de ensino médio de Ituiutaba na organização da estrutura pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica, para que os estudantes com deficiência tenham garantido além do acesso, a permanência e o sucesso escolar, no exercício do direito a uma educação de qualidade.

1. **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

1.1. O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR?

Os discursos sobre inclusão escolar têm permeado os debates nos contextos educacionais, voltados para o modelo neoliberal, porém o grande desafio é encontrar soluções para que de fato ela se efetive nos espaços das instituições escolares com garantia de acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes.

Pensar a inclusão no campo educacional, considerando a abordagem neoliberal, como descreve Lopes e Fabris (2013), "inclusão como estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um tipo de governamentalidade alinhada com nosso tempo, ou seja do tipo neoliberal" (p. 26), fortalece o Estado na atuação como mediador social na articulação e criação de estratégias que vão administrar a vida de cada pessoa como também da população, sob o imperativo da inclusão, onde todos devem ser incluídos no mesmo espaço, com as mesmas condições de segurança.

Nesse sentido, algumas ações governamentais e da sociedade civil foram instituídas por meio de normas legislativas para implementação das políticas públicas, que funcionaram como condições de possibilidade para intensificação das políticas de inclusão na educação. No Brasil, a política de inclusão é reforçada com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que elegeu como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou qualquer outra forma de discriminação. (art.3º, inc. IV). E, ainda o art. 5º da mesma constituição estabeleceu a

garantia de igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, a todos brasileiros e estrangeiros residentes no país. Além disso, assegurou em seu art. 205 o direito de todos à educação, com igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), com garantia de progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, inc. II). Enfatiza, portanto a importância da educação para todos. E como dever do estado, propõe ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Verifica-se, no entanto que os dispositivos normativos que garantem o direito à educação de todas as pessoas sem discriminação ou qualquer forma de discriminação com garantia de ascensão ao ensino médio gratuito e a oferta do atendimento educacional especializado tem permeado os vários documentos no sentido de avançar em relação a esse direito.

Portanto, é imprescindível perguntar, mediante os imperativos legais postos e a sociedade excludente em que se vive, é possível assegurar que todos sejam incluídos na educação escolar na sua totalidade? Como bem esclarecem Fabris e Lopes (2013),

Defendemos que estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas que ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão. (p. 105)

E, ainda, inúmeros eventos importantes que têm norteado as políticas de educação inclusiva em vários países, inclusive o Brasil, estabelecem as diretrizes para a inclusão escolar, onde contempla as pessoas com deficiência. Dentre eles destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990), com a Declaração Mundial de Educação para todos, que em seu documento final reafirma o direito de todos a

educação, antes proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena (1993), com a aprovação da Declaração de Salamanca (1994), que teve como objetivo discutir a atenção educacional para alunos com necessidades educacionais especiais apontando a necessidade de o ensino ser ministrado a todas as crianças, jovens e adultos no sistema comum de educação, mobilizando todos os países a assumirem as políticas da educação inclusiva.

Essa declaração representa um marco importante para a educação inclusiva, pois garante às pessoas com deficiência o direito à educação, o que torna claro a preocupação com as necessidades educacionais específicas das pessoas excluídas dos sistemas de ensino em função das suas diferenças.

Nesse contexto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que:

a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir desigualdades históricas, no caso de indivíduos com deficiências, pressupõe-se como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos garantindo a todos o acesso aos bens e serviços (p. 23).

Com intuito de afirmar as políticas públicas de educação inclusiva, há um desdobramento nas legislações brasileiras a partir dos documentos internacionais, na busca da transformação das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência, rompendo com as concepções assistencialistas e clínicas, garantindo-lhes o desenvolvimento no sistema de ensino regular e conseqüentemente, a proteção dos seus direitos como cidadãos.

Dentre os vários documentos e diretrizes elaborados tendo como referência os direitos à educação com base na política da educação inclusiva, é importante focar em alguns, e ver como eles têm orientado as políticas de

inclusão escolar. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determina em seu art. 58, que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, e no art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades específicas destes. Assim, a LDB reafirma os propósitos assumidos pelos países na Declaração de Salamanca, para que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais se desenvolva no sistema de ensino regular.

No Decreto 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, a educação especial é definida, em seu art. 24, inc. II, como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino. A partir de então, a educação especial começa a aparecer no cenário educacional das escolas comuns do ensino regular.

Ainda, recorrendo ao Decreto nº 3.956/2001 que retifica o texto no Brasil da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, inicia-se, portanto uma nova compreensão de inclusão social, abordando a falta de acessibilidade arquitetônica e atitudinal.

E para afirmar a necessidade de novo conceito de inclusão social na qual a deficiência não deve ser um atributo que delimita e conseqüentemente exclui as pessoas foram publicadas duas leis, a lei 10.048/2000 que dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a lei nº

10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A regulamentação dessas duas leis pelo Decreto nº 5.296/2004 responsabiliza o Estado e o poder público pela implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística para a promoção da participação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, dando-lhes possibilidades e meios para efetivação dos direitos e a equiparação das oportunidades das pessoas com deficiência.

E ainda, conforme uma das mais recentes resoluções para a educação especial a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, tem em seu art. 2º a determinação de que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (p.1)

Nessa mesma resolução, em seu art. 3º, define a educação especial como modalidade de educação escolar, portanto, entende-se que o processo educacional deve ser definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes da educação especial.

Assim, torna-se importante ressaltar o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece as diretrizes e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, a

melhoria da qualidade do ensino e a redução da desigualdades sociais e regionais para o acesso e a permanência no ensino público.

Para a acessibilidade das pessoas com surdez é instituída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas pela Lei nº 10.436/2002; e a partir desta lei iniciou-se as discussões relacionadas a necessidade de compreender o uso da língua nos espaços escolares com respeito às particularidades linguísticas que a comunidade surda apresenta.

Em seguida a Lei nº 10.683/03 atribui ao ministério da justiça e cidadania a formulação de políticas e diretrizes voltadas à promoção e à implementação dos direitos humanos e à defesa dos direitos das pessoas com deficiência no país. Logo após elabora-se o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos, também em 2003; que propõe o desenvolvimento de ações voltadas para a difusão da cultura de direitos humanos no país, visando o fortalecimento da sociedade civil para a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social.

E, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Posteriormente, o Decreto nº 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações com objetivo de dar consequências às metas do PNE visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, superando as concepções fragmentadas entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, que até então geraram a exclusão e a desigualdades de oportunidades; tendo como uma das diretrizes “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais

nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (art. 2º inciso IX).

No bojo desses marcos político legais e pedagógicos, a educação inclusiva vem ganhando força desencadeada pela defesa dos direitos de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação, assegurando-lhes o direito à educação regular.

Em 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os estados e municípios organizar suas ações buscando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (p.1).

Vale destacar a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Atendimento que pressupõe formação específica do professor na área da educação especial, organizado na instituição para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns, dando condições para que todos se apropriem e produza conhecimentos.

Logo em seguida, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, com destaque na Meta 4, que define “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino” (p. 7).

Assim, sucessivamente outros documentos são publicados com objetivo de normatizar as políticas públicas para inclusão escolar ao público-alvo da

educação especial. E para garantir acesso ao direito à escolarização, publica-se o Decreto nº 7.611/2011, que prevê a oferta do atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

No mesmo ano, o Decreto nº 7.612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

É importante também destacar que a Resolução nº 2/2012 prevê em suas diretrizes curriculares nacionais para o ensino, fundamentada no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, orientações para que o projeto político pedagógico das escolas seja elaborado contemplando a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

Recentemente é publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Assim, com todos os aparatos teórico-legais constituídos, a proposição de trazer o conceito de inclusão escolar possibilita momentos de reflexão para além do que simplesmente determina as leis, planos e documentos.

De acordo com Lopes e Fabris (2013) “uma política não se torna experiência de vida apenas pela publicação da legislação e implantação das políticas” (p.101). Esses são procedimentos essenciais para a normatização das políticas públicas, porém falar de inclusão nos espaços escolares é pensar para além dos instrumentos legais, numa visão de proporcionar condições suficientes para que todos os estudantes tenham acesso aos processos de aprendizagem com igualdade de condições.

Ainda, recorrendo às autoras citadas, “a inclusão deve ser pensada pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com noção de direito, nesse caso, à educação para todos” (p.15). Portanto, falar de inclusão é compartilhar, é trocar experiências com o outro, é enxergar o outro na sua singularidade.

Neste contexto, a escola passa a ser vista como espaço de acolhimento de todos, independentemente da cor, da religião, da classe social e de suas limitações, sejam elas físicas ou psicológicas, uma escola como espaço de participação, de interação em que o estudante controle seu conhecimento, sente-se compreendido, fazendo parte dela, tendo todo apoio necessário que lhe possibilite o desenvolvimento pleno de suas potencialidades para o exercício de sua cidadania, nas suas diferenças. Como citado por Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010),

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (p.9).

Neste sentido, as instituições escolares ao receberem os estudantes, independentemente de suas diferenças, demonstram atuar numa perspectiva inclusiva, portanto para se tornar uma escola inclusiva não basta

matriculá-los, é preciso reconhecer as diferenças, diferenças que são singulares em cada pessoa, e buscar alternativas em suas práticas de ensino de forma que haja aprendizagem para todos, tendo em vista que a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a todas as pessoas.

Portanto, é impossível falar de inclusão sem pensar nas diferenças, partindo do pressuposto de que as diferenças humanas constituem a essência do processo de inclusão escolar, como descrito por Zardo (2012), “A diferença por sua vez, centra-se na condição do ser humano e articula-se em torno das características que configuram sua identidade, construída de forma híbrida no processo de convivência social” (p.38).

Na perspectiva da autora, torna-se evidente a necessidade de compreender o hibridismo das identidades e as relações da sociedade das várias culturas como cerne das políticas que conduzem o processo de inclusão.

Dessa forma, a Inclusão pode ser vista como um processo de transformação/mudança das escolas na dimensão da cultura, da política e da prática. Como descrito por Mantoan (2015), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral” (p.28).

Portanto, compreender inclusão escolar como perspectiva de mudança pressupõe mudanças atitudinais, pedagógicas, comunicacional e arquitetônica em relação à escola, em que todos os profissionais da educação estejam dispostos a aprender, a buscar conhecimento, a ter vontade e bom senso para ver o outro na sua singularidade, uma mudança que implica receber, indistintamente todos os estudantes, nos espaços escolares, em sala de aula em todos os níveis e modalidades de ensino.

1.2. INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

No Brasil, a universalização da educação básica, a qualidade da educação e a promoção do respeito à diversidade humana, decorrente das políticas públicas de 1988, foram intensificadas na primeira década do século XXI, oportunizando à população em idade escolar o benefício do direito à educação, com o acesso, a permanência na escola, a progressão e a conclusão da educação básica.

Tendo em vista esses fatores, como condição para universalização da educação básica, emerge o debate sobre a organização e a função do ensino médio. Conforme Goulart, Sampaio e Nespoli (2006), "Universalizar o ensino médio pressupõe, além do acesso, permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada" (p.11). De acordo com o Parecer Nº 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, público adolescentes em idade entre 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos.

Portanto, com o processo de expansão do ensino médio é relevante observar a taxa de conclusão do ensino fundamental. Conforme Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2014 - 2016 (2016),

Em 2014, o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o EF concluído atingiu 74,3%, depois de um crescimento contínuo, desde 2004, de 16,1 p.p. De 2012 a 2014, não houve alteração substancial no ritmo de melhoria desse indicador. Apesar desses resultados positivos, é preciso lembrar que o País ainda está muito distante da meta mínima de 95%, estabelecida para 2024, para a conclusão na idade recomendada (p.71).

Vale ressaltar que, mesmo com esse índice de concluintes do ensino fundamental, um número expressivo de estudantes que concluem essa etapa o faz em idade superior à considerada adequada e nem sempre

ingressam no ensino médio, como também há aqueles que abandonaram, evadiram da escola ou aqueles que nunca a frequentaram.

Ainda, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), o número de estudantes que abandonaram a educação básica em 2013 foi de aproximadamente 1.240.951, sendo que deste quantitativo, 50% evadiram do ensino médio, última etapa da educação básica. Esses dados indicam a necessidade de definição de estratégias no combate ao abandono e a evasão escolar.

Como citado por Queiroz (2011), evasão escolar “não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro” (p.2).

Portanto, discutir essa questão é importante para o planejamento e implementação de ações governamentais de universalização do ensino médio, pois mesmo que o número de matrículas tenha aumentado nos últimos anos, os índices de evasão e abandono escolar são altos, revelando que não basta universalizar o acesso, é necessário garantir a permanência do estudante na escola, para a conclusão com sucesso.

Segundo Galindo (2010), universalizar o ensino médio significa afirmar "que todas as pessoas em idade escolar ou não, devem frequentar a escola ou, pelo menos, ter para si uma vaga ofertada pelo Estado" (p.01). Portanto, deve ser garantido a educação básica para todos e a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” conforme o art. 208 da Constituição de 1988.

Assim, o ensino médio sinaliza uma importante adoção de políticas públicas de sua expansão e democratização, tornando objeto de disputa

quando o congresso alterou a redação para "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (Brasil, 1996).

De acordo com Mello (2004,) alguns fatores contribuíram para a expansão do ensino médio. Dentre eles destaca-se o desejo da população de ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino, visível na sociedade brasileira, como também a crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade. Assim, “aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania” (p. 188).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, define em seu artigo 205, educação como direito de todos, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses objetivos contemplam as finalidades previstas no art. 35 da LDB.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Conforme o artigo citado, o Ensino Médio deve possibilitar ao estudante apropriação do conhecimento de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas em cada disciplina que o permitam participar ativamente da sociedade, preparando-o para inserção no mercado de trabalho, como também sua formação humana por meio de ações educacionais que o

permita compreender os processos de transformação científicos e tecnológicos.

De acordo com Corti (2009), atualmente o ensino médio é reconhecido como um dos principais gargalos da educação brasileira, uma etapa de ensino estratégica no desenvolvimento do país, devido o seu crescimento.

Ainda destaca que,

É um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (p.13).

Na opinião da autora, a expansão do ensino médio não foi acompanhada de políticas públicas que pudesse garantir ao público jovem as condições necessárias conforme a diversidade, para uma educação de qualidade.

Frigotto (2009), durante pesquisa realizada sobre as expectativas juvenis e identidade do ensino médio, identificou que no Brasil pouco mais da metade dos jovens que têm o direito ao Ensino Médio o estão frequentando-o; destes, apenas 25% fazem-no na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções.

Atualmente nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, conforme os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2015), aproximadamente 40% do total de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos estão cursando o ensino médio, um quantitativo de 3.121 matrículas. Na tabela a seguir pode-se observar os indicadores da evolução de matrícula nos últimos 6 anos.

Tabela 1 - Evolução de matrículas no ensino médio nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, MG no período de 2010 a 2015 (2016)

Dependência	Resultados Finais do Censo Escolar					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Administrativa						
Estadual	2.942	3.192	2.979	2.565	2.519	2.350
Federal ¹	59	124	182	218	300	397
Municipal	338	461	529	544	404	374
Total	3.339	3.777	3.690	3.327	3.223	3.121

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Nota: ¹Corresponde a matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Os dados apresentados indicam que o número de matrículas oscilou no período de 2010 a 2015. Inicialmente cresce em 2011, após acontece uma redução de 6,53% nas matrículas, atingindo em 2015 um número menor em relação a 2010. Um aspecto relevante na tabela é que a rede municipal apresentou expansão no número de matrículas no período de 2010 a 2013, diminuindo em 2014 e 2015, enquanto que a rede estadual demonstra uma redução a partir de 2012, chegando a 20,12% menor em 2015 em relação a 2010.

Quanto à rede federal, verifica-se um crescimento de 85,13% nas matrículas no período de 2010 a 2015. O aumento de matrículas na rede federal, apesar de ser pouco expressivo em relação a outras redes de ensino pode ter contribuído para a diminuição das mesmas em outras redes de ensino. Contudo, esse crescimento foi pouco representativo em relação ao total de matrículas nessa etapa de ensino nas escolas da rede pública, representando apenas 1,76% em 2010 e 12,72% em 2015.

Na visão de Dayrell (2009), Frigotto (2009) e Corti (2009,) o ensino médio é uma etapa da educação básica que indica a necessidade das instituições organizarem suas práticas educacionais de forma a atender as condições da

juventude, sua cultura, suas demandas, seus anseios, expectativas e necessidades próprias.

Diante do posicionamento dos autores, destaca-se a necessidade das instituições escolares organizarem suas propostas pedagógicas voltadas para a diversidade. Sendo assim, as necessidades específicas do estudante com deficiência devem ser consideradas, dando-lhe condições de participação efetiva nos processos educacionais.

Ainda, como afirma Dayrell (2009), a escola é que tem que ser pensada para responder aos desafios da juventude, a partir do eixo da análise do sujeito jovem. Escola em que gestores e professores reflitam e buscam conhecimento sobre as demandas apresentadas, quais são as possibilidades e limitações dos estudantes, como eles aprendem, de forma a contemplar as finalidades do ensino médio, incluindo todos.

E, para a implementação da política da educação inclusiva, os atos normativos do governo federal estabelece a inclusão escolar de estudantes com deficiência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Conforme dados apresentados pelo INEP, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas no Brasil tem crescido, porém muitos desses adolescentes não chegam ao Ensino Médio. E quando chegam, não conseguem concluir o ensino médio, etapa final da educação básica.

Em princípio, todos os adolescentes têm o mesmo direito à educação. Mas, na prática, esse direito muitas vezes é negado aos adolescentes com deficiência, conforme citado no Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009) ao tratar da inclusão escolar de jovens com deficiência,

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Em geral, as escolas recusam crianças com deficiência

severa. Além disso, é muito difícil que a educação de crianças com deficiência passe do nível Fundamental. Há poucas escolas de Ensino Médio que oferece atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito a sua inserção nessa etapa educacional (p.29).

Diante do desafio apresentado pelas escolas de ensino médio em relação as altos índices de abandono e evasão como citados anteriormente, a inclusão de estudantes com deficiência prejudicaria ainda mais, tendo em vista os objetivos previstos para a consolidação e aprofundamento das aprendizagens da educação básica.

Na perspectiva de Dayrell (2007) é necessário que as escolas organizem suas atividades considerando a complexidade da juventude, suas diferenças, sendo reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Na visão de Mantoan (2015), o ensino médio qualificado do ponto de vista pedagógico é aquele que atende às necessidades, interesses e capacidades de todos, sem discriminações, categorizações ou exclusões. Um ensino de qualidade naturalmente inclusivo, que reconhece a diferença e a capacidade de aprender como pessoa, como ser singular.

Portanto, a organização da escola na perspectiva da inclusão requer reflexão sobre a condição humana dos jovens com deficiência, a compreensão de suas potencialidades de forma a garantir práticas educacionais que respondam às suas necessidades específicas.

Na tabela a seguir pode-se perceber a evolução nos últimos anos das matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio nas redes públicas no município de Ituiutaba, MG.

Tabela 2 – Evolução de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Médio nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, MG no período de 2010 a 2015 (2016)

Dependência Administrativa	Evolução do número de Matrículas de Estudantes com Deficiência no Ensino Médio					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estadual	00	04	09	13	13	21
Federal ¹	00	00	00	00	00	00
Municipal	01	04	03	08	03	04
Total	01	08	12	21	16	25

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Nota: ¹ Corresponde ao número de matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Nos dados apresentados na tabela 2, é possível observar a evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba. Conforme demonstra a tabela, em 2010, houve apenas 01 estudante com deficiência matriculado no ensino médio num universo de 3.339 matrículas (tabela 1). Já em 2015, verifica-se um total de 25 estudantes com deficiência num total de 3.121 matrículas (tabela 1). Observa-se portanto que, mesmo com a diminuição do número total de estudantes matriculados no período de 2010 a 2015, há um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio nesse período.

Outro dado observável é que em 2014 o número de matrícula de estudantes com deficiência na rede municipal diminui em relação a 2013, provavelmente isso aconteceu em detrimento da redução do número total de matrículas como demonstrado na tabela 1; em 2103 com 544 e 2014 apenas com 404 estudantes matriculados. No entanto, na rede estadual manteve-se o número de matrículas de estudantes com deficiência. Logo em

seguida, em 2015 cresce o número de matrículas de estudantes com deficiência, superando o número de matrículas de 2013.

Na rede federal de ensino, instituição implantada no município a partir de 2009, ainda com poucas turmas de ensino técnico integrado ao ensino médio, não teve matrículas de estudantes com deficiência nesta etapa de ensino matriculados na instituição.

Os dados apresentados na tabela 2, indicam pouca expressividade de matrículas de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino médio, levantando a hipótese de que um número significativo de estudantes com deficiência não tenha sido informado no sistema por vários fatores.

Assim, diante da análise da evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio, torna-se imprescindível apreender as concepções de educação inclusiva que orientam a organização das instituições de ensino para análise da implementação de políticas públicas relacionadas a essa temática.

1.3. ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Historicamente, a educação especial fora organizada paralelamente à educação comum, como forma adequada para o atendimento de estudantes que apresentassem qualquer tipo de deficiência e que não se adaptassem à organização dos sistemas de ensino da escola regular.

Com a evolução das discussões sobre os direitos humanos no âmbito educacional, as legislações, os conceitos, as práticas educacionais, e de gestão, vem modificando, indicando a necessidade de promover

reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial, garantindo serviços, recursos específicos e atendimento educacional especializado, como também a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino aos estudantes com deficiência (MEC, 2008).

Dessa forma, os princípios constitucionais evidenciam o direito de todos à educação, e aos estudantes com deficiência a garantia do atendimento educacional especializado (MEC, 2009). E conforme estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), os sistemas de ensino devem matricular todos

os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

E para o reconhecimento da deficiência como categoria política indica-se a necessidade da educação especial ressignificar sua função, seus conceitos, sua prática pedagógica, tornando efetivamente uma modalidade de ensino que permeia toda educação.

Portanto, em conformidade com as atuais políticas públicas, os sistemas de ensino regular são orientados a organizarem suas propostas de gestão de forma inclusiva, pressupondo a inclusão de estudantes com deficiência em suas classes comuns.

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiências nas instituições escolares é objeto de discussões no âmbito acadêmico e governamental, mesmo com os vários documentos teórico-legais que garantem esse direito em diversos países, como no Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) salienta, no capítulo III, artigo 205, que a educação é um direito de todos, inclusive daqueles que apresentarem alguma necessidade educacional especial, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Destaca como princípio, segundo o art. 208, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988), garantindo a todos o direito à educação e ao acesso a escola independentemente da raça, classe social, sexo, cor, idade ou deficiência.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação especial é definida com modalidade de educação que permeia todos os níveis de ensino e etapas. Sendo assim desligada das escolas especiais, permitindo aos estudantes com necessidades educacionais especiais ingressarem nas escolas regulares. Contudo, insere-se os estudantes nas escolas regulares e não lhes são dadas condições de permanecerem com sucesso e êxito, pois faltam-lhes os atendimentos de apoios, complementares e suplementares, assim como formação específica e mudança de atitude dos docentes, recursos financeiros, dentre outros fatores.

Esta preocupação está presente nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que em seu art. 2º, estabelece que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade (Brasil, 2001).”

Assim, os sistemas de ensino devem estabelecer normas dando condições para que as escolas elaborem proposta pedagógica que assegure recursos e

serviços especializados para apoiar, complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns. Tendo salas de aula organizadas com professores comuns e especializados, flexibilizações e adaptações de currículo de acordo com as necessidades, metodologia de ensino diferenciada, avaliações adequadas ao desenvolvimento do aluno, acessibilidade para locomoção e comunicação utilizando linguagens alternativas braille e libras, se for o caso, profissionais de apoio nas classes comuns quando necessário, intérpretes e outros, e rede de apoio com outras instituições, assegurando e garantindo a qualidade do processo de formação dos alunos com necessidades educacionais especiais. E quando não existir recursos na própria escola para melhor compreender as necessidades educacionais dos estudantes, por meio de uma equipe multiprofissional, os gestores devem buscar parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

Segundo Mantoan (2008), “as escolas atendem as diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos. Também não estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais”(p.19).

Escolas que recebem estudantes com necessidades específicas especiais, muitas vezes não têm interesse, vontade em conhecê-los melhor, saber como eles aprendem. Não refletem sobre a elaboração de planejamento, adaptação de currículos e instrumentos diversificados de avaliação, e nem na melhor forma adequação às necessidades educacionais apresentadas.

Carvalho (2008) ressalta que a escola que queremos é “para todos, com todos, mas uma escola que além da presença física assegure e garanta

aprendizagem e participação” (p. 61). Sendo assim, uma instituição de ensino efetivamente inclusiva, disposta a atender a todos, deve garantir o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos de aprendizagem com qualidade, num ambiente escolar que se adeque às suas necessidades.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva, de acordo com Martins (2008), deve desafiar a escola a modificar-se para que atue conforme as necessidades do alunado, na busca de educação para todos com qualidade, não apenas para pessoas com deficiência.

Após os documentos e estudos realizados sobre educação inclusiva, Gil (2005) concluiu que:

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças (p.21).

Portanto, trabalhar com estudantes que apresentam deficiência nos espaços da escola comum permite a observação e valorização de todos os estudantes, conforme suas características individuais, de forma a atuar com alternativas pedagógicas que atendam as diferenças, sempre compartilhadas, o que requer interação e participação de todos. Um ambiente inclusivo e acolhedor, que modifica-se para garantir que os direitos de todos sejam respeitados, uma vez que a educação deve propiciar a todos a aprendizagem conforme suas capacidades cognitivas, suas especificidades, independentemente se têm ou não deficiência ou qualquer outra diferença.

Vários documentos foram elaborados com orientações para que a escola comum tornasse inclusiva, dentre eles destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), documento este fruto de um movimento mundial, quando menciona que, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos [...]” (UNESCO, p.11).

Ainda, na mesma declaração, é citado o princípio fundamental das escolas inclusivas, que consiste em

todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, p.11).

Em outras palavras, as escolas comuns tornam-se inclusivas quando buscam mudanças na organização do currículo procurando assegurar, práticas pedagógicas voltadas para o trabalho coletivo, onde se compartilham atividades, independentemente das diferenças e dificuldades, sendo que, o importante é os alunos estarem juntos nas atividades. Percebe-se, porém, a necessidade de mudanças que vão além dos espaços escolares, como por exemplo a necessidade de conhecer os alunos em outros setores sociais, no seu convívio coletivo na comunidade. Nesse contexto as autoras Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), quando tratam da educação especial na perspectiva da inclusão escolar afirmam que,

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao

abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (p.10).

Dessa forma, é imprescindível que todos envolvidos na escola estejam empenhados para que de fato aconteça a inclusão. Com disposição para a mudança de atitude, de vontade de fazer, de adequar e flexibilizar o currículo, mudança no tempo que o aluno necessita para fazer a atividade, mudança nas avaliações, enfim mudança na prática pedagógica. Mudanças firmadas na construção do projeto pedagógico por toda comunidade escolar.

Vale ressaltar que, mesmo com um aparato legal destinado à inclusão, o Brasil ainda não conseguiu atingir o objetivo de levar a escola comum a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, "[...] com participação, aprendizagem e continuidade dos estudos nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]" (Brasil, 2008, p. 14).

Ainda, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015), capítulo I, art. 3º, considera acessibilidade:

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

Portanto, para implementação da política de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras de ensino regular, faz-se necessário vivenciar a utilização de medidas de acessibilidade em todos os setores da

vida comum, permitindo mobilidade, comunicação, convivência e o acesso educacional, conforme esclarece Bueno (2007),

A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais com rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (p. 2).

Assim, o conceito de acessibilidade passa a ser visto em outras dimensões não sendo somente a arquitetônica, mas outras que tem causado impedimento de acesso, usufruto de todos os bens e serviços da sociedade, que permita as pessoas, independentemente de terem ou não deficiência, garantindo-lhes o acesso ao trabalho, à educação, à moradia, à saúde, ao lazer, de forma que sintam incluídos na sociedade.

No contexto de uma educação inclusiva de qualidade, os sistemas de ensino devem partir de uma concepção de ensino e aprendizagem que efetivamente respeite os estudantes com deficiência e atenda as suas necessidades, bem como efetive acessibilidade em todos os níveis do processo educacional. No entanto, existem barreiras que permeiam os espaços escolares impedindo-os de serem incluídos. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares, atitudinais, dentre outras.

Segundo Sasaki (2006), no Brasil o termo acessibilidade costuma ser associado apenas a questões físicas e arquitetônicas, mas este vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. É o direito de ir e vir de cada pessoa somado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e/ou produto. Onde as mesmas tenham possibilidades de

interagir no ambiente, independentemente das singularidades que possam apresentar.

O mesmo autor cita, após vários estudos realizados, quais são as dimensões de acessibilidade. Sendo elas arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Considera que todas são importantes e complementares entre si para a organização dos processos educacionais inclusivos. Por meio das dimensões de acessibilidade, a sociedade deve garantir que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possa circular com autonomia. Ele as caracteriza como:

- Acessibilidade arquitetônica: eliminação de barreiras físicas que dificulta o acesso aos ambientes;
- Acessibilidade comunicacional: eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual;
- Acessibilidade metodológica: eliminação de barreiras nos métodos pedagógicos e técnicas de estudos; de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos;
- Acessibilidade instrumental: eliminação de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas pedagógicas;
- Acessibilidade programática: eliminação de barreiras ocultas em políticas públicas;
- Acessibilidade atitudinal: eliminação de barreiras preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias; e
- Acessibilidade tecnológica: que não é uma forma de acessibilidade específica, porém deve permear as demais (Sasaki, 2006).

Diante do exposto, a dimensão atitudinal merece destaque, pois pressupõe tratar o outro sem preconceito ou discriminação, com dignidade e respeito independentemente da deficiência que apresenta. Como citado por Ribeiro (2011) “atitude é um sistema de disposições cognitivas, afetivas

e comportamentais, que além de cognições, valores, crenças e sentimentos, envolve ações objetivas, condutas observáveis” (p.6).

Mediante a conduta das pessoas é possível observar a disposição para a inclusão, no tratamento do outro, com respeito e dignidade, compreendendo e atendendo as singularidades que são específicas de cada pessoa. Isso traz consequências consideráveis em sala aula. No que tange à acessibilidade arquitetônica, faz-se necessária uma atenção especial das instituições de ensino no que refere aos espaços construídos e organizados, de forma que sejam sem barreiras para a locomoção, orientação e interação das pessoas que possuam deficiências, sejam elas transitórias ou permanentes.

E conforme as normas da Associação Brasileira das Normas Técnicas que estabelece os parâmetros técnicos de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, as escolas devem observar quando do projeto, construção, instalação e adaptação, mobiliário, espaços e equipamentos, as condições de acessibilidade a fim de buscar a inclusão de todos os estudantes e comunidade escolar (ABNT NBR 9050, 2015).

A dimensão do currículo, no ambiente das instituições de ensino às vezes não tem sido valorizado, porém é preciso ser repensado no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido Coll, Albany e Marti (2000) alertam,

Um modelo de currículo fechado, em que os diferentes componentes curriculares – objetivos e conteúdos, atividades de ensino e de aprendizagem, atividades de avaliação, critérios de avaliação, etc.- estejam completamente fixados e predeterminados com independência dos alunos e o seu processo concreto de aprendizagem dificilmente poderá de fato, dar uma resposta educativa adequada á diversidade (p.121).

Sendo assim, o currículo para a educação inclusiva exige dinamicidade nos seus objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, avaliação e seus

critérios, como também parcerias com outros setores da comunidade, sendo capaz de oferecer oportunidades de aprendizagens que atenda às necessidades específicas de cada estudante, onde sintam incluídos nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Outra dimensão é a acessibilidade comunicacional que exerce função de ser mediadora entre os interlocutores. De acordo com o Decreto 6.949/2009, art. 2º a comunicação

abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Diante da diversidade de pessoas que existem é imprescindível o uso das mais diferentes formas de comunicação, desde a mais usual até outras linguagens que facilitam o acesso de comunicação entre as pessoas.

Assim, a acessibilidade vem ganhando força no contexto da educação inclusiva. As políticas públicas, as legislações são instrumentos que têm contribuído para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regulares.

Nos termos de garantia de acesso às pessoas com deficiência, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as pessoas com deficiência "têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano" (Brasil, 2001).

Com este decreto os estados brasileiros são responsabilizados a prevenir e eliminar todo e qualquer tipo de barreira que impedem o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, propiciando-lhes sua plena participação na sociedade. Sendo assim, a acessibilidade nos ambientes escolares é fundamental para que os estudantes com deficiência tenham o direito a uma educação de qualidade.

Contudo, ainda são vivenciadas no dia-a-dia das escolas várias situações que interferem no processo de inclusão, impossibilitando a educação de estudantes com deficiência no ensino regular.

1.4. DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é necessário investimento e execução de políticas públicas, além do compromisso do governo, políticos, família, pesquisadores, professores e demais profissionais da educação.

Porém, atualmente, a inclusão de estudantes com deficiências matriculados nas instituições públicas de ensino médio, diante de suas especificidades, tem sido um dos maiores desafios no contexto educacional a ser enfrentado para efetivação do direito à escolarização, uma vez que a educação inclusiva vem tomando uma dimensão dentro das políticas públicas. Percebe-se no entanto, um distanciamento entre as políticas públicas educacionais inclusivas e a atual organização dos sistemas de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) aponta os tipos de conhecimentos necessários para a prática dos princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc. Nas escolas destinadas aos estágios práticos, deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborarem com especialistas e a cooperarem com pais (p. 27).

Nesse sentido, as políticas educacionais que tratam a temática inclusão escolar nas instituições escolares têm provocado momentos de reflexões e inquietações entre os professores e equipe gestora. Vários são os questionamentos e os desafios a serem enfrentados. É possível ensinar, de forma conjunta, estudantes com ou sem deficiência? Quais métodos, técnicas, instrumentos, estratégias utilizar para atender a todos ao mesmo tempo? Como avaliar o estudante com deficiência? Qual formação do professor é necessária para trabalhar com estudantes com deficiência? Que atendimento complementar e/ou suplementar oferecer?, dentre outros.

Esses questionamentos, de acordo com Carvalho (2008), indicam a necessidade de revisão das práticas pedagógicas pelos educadores, pois eles se sentem despreparados para as transformações.

Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam, o professor de ensino comum é de fato uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Ele é o responsável por detectar os ajustes que podem ser feitos no ambiente, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as diferenças e que se voltem ao trabalho na diversidade. Na perspectiva de Silva (2009),

Estamos vivendo um processo de discussões amplas sobre uma Política Nacional de Educação Especial, que reflete um momento em que ao mesmo tempo em que constatamos o fenômeno da globalização se estendendo para todas as esferas da sociedade, observamos que as minorias alcançaram visibilidade e reconhecimento (p.1).

Conforme descreve a autora, a sociedade está passando por mudanças significativas, os valores e as formas de perceber o homem e o mundo vem modificando em defesa da diferença. Assim, a educação especial passa a conceber a diferença como possibilidade de compreender a relação com o outro, requerendo da escola um novo conceito, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Uma nova concepção que requer da escola ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante com deficiência.

Nesse contexto, Mazzota (2003) menciona, ao descrever sobre deficiência e educação escolar, a necessidade de colocar em evidência a importância da análise criteriosa de cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos estudantes e pelas escolas em suas singularidades.

Sendo assim, é relevante assegurar aos estudantes com deficiência, sob responsabilidade da instituição escolar, o acesso às atividades propostas considerando as suas diferenças, suas potencialidades, seus desejos e habilidades, de forma a atender às necessidades de cada em particular, assim como propósito e identidade de cada escola.

Nesse sentido Carvalho (2008), destaca quando trata da reorganização do trabalho pedagógico na escola inclusiva que "é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se voltam ao trabalho na diversidade" (p. 72).

A mesma autora enfatiza que, "qualquer proposta de prática pedagógica em sala de aula aprendendo da e na diversidade implica em profundas

mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores apoiem-se mutuamente" (p.72). Ainda define a inclusão educacional como processo que apresenta características dinâmicas, flexíveis e temporais, com transformações lentas.

De acordo com Mantoan (2015), "os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um"(p.69).

Portanto, para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) é grande o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum, sendo necessário o apoio de profissionais da área da educação especial para a construção de práticas inclusivas em sala de aula. Assim, apontam para alguns desafios a serem superados, dentre eles citam: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a pouca participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio com a interlocução de profissionais das diversas áreas de conhecimento: educação, saúde e outras.

Porém na visão de Montoan (2015), para uma educação inclusiva, o ensino continua segregando e discriminando os estudantes com deficiência dentro e fora da sala de aula. Assim, o grande desafio é a reorganização das escolas, que hoje apresentam uma concepção e modelos meritocráticos, elitistas, condutistas baseados na transmissão de conhecimentos para uma inclusão voltada para a utilização de práticas e métodos de ensino específicos conforme a deficiência e /ou dificuldade de aprender.

Outro desafio apontado pela mesma autora é a transformação das atividades que, ainda hoje, são muito marcadas pela individualização das tarefas para experiências de trabalho coletivo, seja eles em pequenos grupos, contribuindo para a mudança no cenário educativo; possibilita aos estudantes desenvolverem a capacidade de decisão diante da escolha das

tarefas, aprendem a dividir e compartilhar responsabilidades, desenvolve o espírito de cooperação, produzem o próprio conhecimento, reconhecem a diversidade e valorizam o trabalho de cada membro para o alcance de metas que são comuns.

A autora esclarece ainda, sobre a necessidade de reorganização, para que descentralize a gestão, favorecendo a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos recursos existentes nas escolas. Assim as instituições de ensino deixam de ter caráter controlador e fiscalizador e passa a ter teor pedagógico.

Portanto, conforme as questões apresentadas pelas autoras acima mencionadas, o grande desafio das instituições escolares na perspectiva de educação inclusiva, foca-se na promoção de oportunidades, com possibilidades de participação efetiva dos estudantes com deficiência nos processos educacionais, independentemente das dificuldades e limitações que apresentam, garantindo-lhes a permanência e sucesso na aprendizagem.

E para o público jovem, conforme inciso VII do art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio as formas de organização devem basear-se no “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”. Nesta citação está prevista a formação do jovem como sujeito de direito, sendo reconhecida a diversidade, as diferenças e suas complexidades na organização dessa etapa de ensino.

Segundo Dayrell (2005), a complexidade da juventude “ implica levar em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente” (p.22). Assim, é preciso construir o conceito de juventude voltados para a

diversidade, considerando as diferenças, as interações sociais e simbólicas que possam interferir no percurso dos jovens. De forma que possa ser definido quem é esse jovem com o qual será trabalhado.

E para os jovens com deficiência é preciso viabilizar condições para que participem efetivamente dos espaços sociais, escolares como pessoas, com a organização da instituição, conforme as necessidades específicas apresentadas, assegurando-lhes o direito à escolarização.

2. CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No enquadramento metodológico serão apresentados os procedimentos da pesquisa buscando conhecer como as instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, Minas Gerais estão organizadas em relação às dimensões pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas, para incluírem estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, respeitando o ritmo e o nível de compreensão que cada um apresenta, bem como as barreiras e desafios que possam enfrentar nos espaços institucionais.

2.1. AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa propõe compreender a organização das instituições públicas de ensino médio do município de Ituiutaba em relação à dimensão pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.

Portanto, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- Como estão organizadas as instituições públicas de ensino médio do município de Ituiutaba em relação à dimensão pedagógica, comunicacional, atitudinal e a estrutura arquitetônica para incluir estudantes com deficiência?

Para a consecução da questão proposta foram estabelecidos objetivos específicos para a investigação, que serviram de orientação para realização da pesquisa e a construção da dissertação.

- Caracterizar a perspectiva dos gestores e dos professores das instituições quanto à inclusão dos estudantes com deficiência.
- Averiguar e descrever os procedimentos didático-pedagógicos para a inclusão de estudantes com deficiência.
- Identificar e quantificar nas instituições de ensino médio se há atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência incluídos em salas de aula comuns.
- Identificar *in loco* se há acessibilidade arquitetônica nas instituições escolares pesquisadas.

Com a definição da questão de pesquisa e os objetivos propostos torna-se pertinente referir-se à metodologia utilizada na pesquisa.

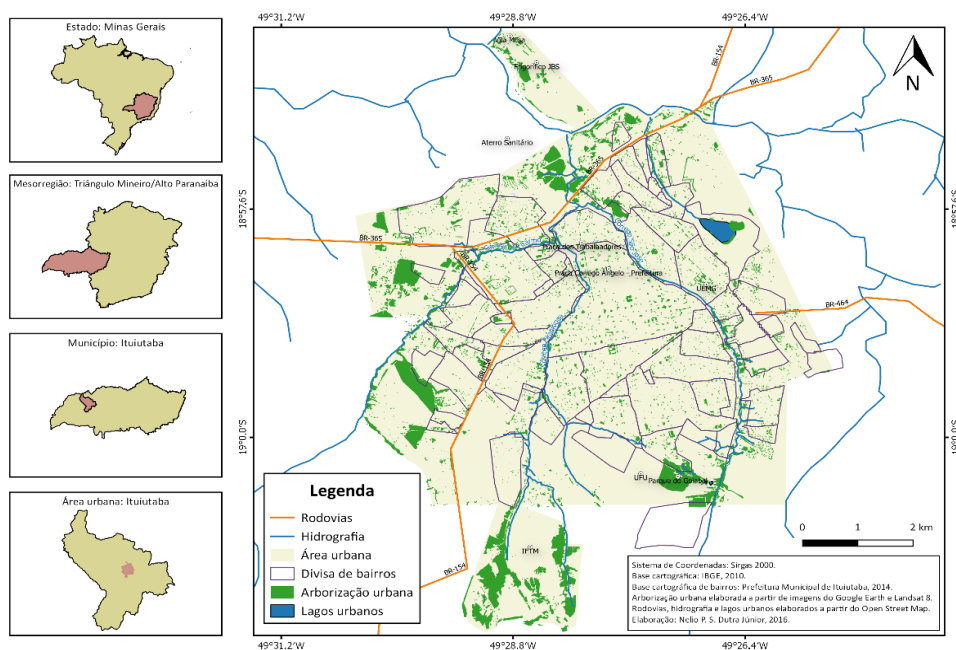
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

O critério para a construção do local desta pesquisa consistiu na identificação de instituições públicas do município de Ituiutaba que oferecesse o ensino médio, terceira etapa da educação básica. Para tanto, após levantamento, foram identificadas 06 (seis) instituições públicas de ensino médio, sendo 04 (quatro) escolas estaduais, 01 (uma) escola municipal e 01 (uma) escola federal que, diferente das demais oferece a formação técnica integrada ao ensino médio. Nesse universo de escolas foi possível verificar matrículas de estudantes com deficiência em salas de aulas regulares em 04 (quatro) escolas de ensino médio em Ituiutaba.

O município de Ituiutaba está localizado no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Possui uma população estimada de 103.945 (cento e três mil, quinhentos e quinze) habitantes segundo dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), sendo o trigésimo município com mais habitantes no estado, com uma área de 2.587 Km². Sua localização é privilegiada, situada numa região bem central conforme demonstrada na figura 1.

Figura 1 – Localização da área urbana de Ituiutaba no Estado de Minas Gerais, Brasil



Fonte: IBGE (2010). Elaboração: Dutra Júnior (2015).

Em 16 de setembro de 2016, Ituiutaba, cidade do Pontal do Triângulo Mineiro, completou 115 anos de emancipação político-administrativa. É um polo regional em prestação de serviços variados na região do Pontal do Triângulo Mineiro, sendo referência para os municípios vizinhos; Capinópolis, Ipiacú, Cachoeira Dourada de Minas Gerais, Santa Vitória e Gurinhatã pela sua proximidade. A cidade possui várias edificações e um urbanístico crescimento principalmente no extremo sul (Figura 2).

Figura 2 – Panorâmica de Ituiutaba - Minas Gerais, Brasil



Fonte: <http://www.ferias.tur.br/cidade/3275/ituiutaba-mg.html>

Conforme o Cadastro Escolar 2017 SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais, no setor educacional conta com 36 (trinta e seis) instituições de educação infantil (creche e pré-escola), 37 (trinta e sete) de ensino fundamental (1º ao 9º ano) e 05 (cinco) de ensino Médio (1º ao 3º ano).

E ainda conta com 01 (uma) instituição de ensino médio integrado a formação técnica e 05 (cinco) instituições de ensino superior (Faculdade do Triângulo Mineiro – FTM, Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade de Uberlândia – FACIP/UFU e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM).

Para responder aos objetivos desta pesquisa sobre a organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica das instituições para inclusão de estudantes com deficiência, destaca-se mais uma vez que o

campo de pesquisa contou com as 06 (seis) instituições públicas de ensino médio do município. A escola pública federal A, onde são ofertados 05 (cinco) cursos técnicos integrados (Agroindústria, Agricultura, Eletrotécnica, Informática e Química), 02 (dois) cursos técnicos concomitantes (Administração e Eletrotécnica), e 04 (quatro) cursos superiores (Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Processos em Químicos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Ciência da Computação. A escola Municipal B onde são ofertados a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e as escolas estaduais C, D, E e F que oferecem os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1º, 2º e 3º) e a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Na tabela 3, é apresentado o número de estudantes com e sem deficiência matriculados em cada etapa, modalidade e nível de ensino nas instituições pesquisadas em 2017.

Tabela 3 – Número de estudantes matriculados nas instituições públicas pesquisadas em 2017

ESFERA	ESCOLA	Nº DE ESTUDANTES MATRICULADOS EM CADA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA Nº ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA POR ETAPA/MODALIDADE/NÍVEL DE ENSINO														
		EI		EF		EM		EJA		EMI		CT		ES		Total
		SD	CD	SD	CD	SD	CD	SD	CD	SD	CD	SD	CD	SD	CD	
FEDERAL	A									504	07	194	00	255	3	963
MUNICIPAL	B	106	00	1423	35	269	00									1833
ESTADUAL	C			291	17	960	05									1273
	D			231	01	597	01					05	00			835
	E			478	00	805	00	151	01			60	00			1495
	F					277	03	282	01			86	01			650

Legenda: SD – Sem deficiência; CD – com deficiência; EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; EMI – Ensino Médio integrado ao Curso Técnico; EJA – Educação de Jovens e Adultos; CT – Curso Técnico e ES – Ensino Superior

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados com representantes das escolas, 2017.

Após a identificação das instituições públicas de ensino médio do município que atendem estudantes com deficiência caracterizou-se os participantes desta pesquisa.

2.3.FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O texto desta seção refere-se à metodologia da pesquisa, organizada para a caracterização do estudo, com apresentação das definições e a abrangência que a orientaram.

Esta pesquisa tratou-se de um estudo de caso em instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, MG, e privilegiou abordagem preponderantemente qualitativa de caráter descritivo com algumas dimensões quantitativas, com o objetivo de responder à questão do estudo. Conforme descreve Martins (2013), “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam à sua questão de pesquisa” (p.73). Portanto, na realização desta pesquisa alguns dados coletados demandaram uma análise quantitativa.

Em relação à abordagem qualitativa nesta pesquisa, foi viabilizado à pesquisadora compreender a dinâmica das relações humanas, as diferenças existentes nos contextos educativos, num ambiente natural, o espaço das instituições escolares, fonte direta para a coleta de dados, envolvendo a participação de diretores, professores e estudantes com deficiência matriculados nas escolas públicas de ensino médio de uma área geográfica específica.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é que o investigador foi o instrumento principal no processo de pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994). Ele precisa descrever com detalhes, as informações, os dados coletados

orientados para comprovação dos resultados, favorecendo assim, mais valor ao processo de investigação do que ao resultado final, privilegiando o significado do contexto (Gil, 2009). Segundo Martins (2013), o momento da descrição é fator de “importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (p.52).

A análise dos dados foi de forma indutiva, partindo da realidade concreta para a compreensão de um contexto mais amplo à conclusão da pesquisa. Assim, a utilização conjunta da pesquisa quantitativa recorreu da necessidade de compreender, descrever e analisar os dados coletados, mediante a capacidade e o estilo da pesquisadora, pois não houve procedimentos analíticos predefinidos para orientação (Gil, 2009).

Nesse sentido, o contexto escolar proporcionou à pesquisadora produzir conhecimentos por meio da investigação e interpretação das informações. De acordo com Gil (2009), o ser humano procura compreender o mundo que o cerca conforme sua capacidade, e ao longo dos séculos vem desenvolvendo diferentes sistemas que possibilitam conhecer a natureza das coisas e das pessoas.

Esta pesquisa constitui-se como um estudo de caso. Para Chizzotti (2013), esse tipo de pesquisa não visa generalizações, mas pode revelar realidades universais por meio do conhecimento amplo sobre o caso singular.

Nessa perspectiva, ele é um estudo empírico; que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade (Yin, 2002). E, ainda conforme Yin apud Gil (2009), existem preconceitos contra o estudo de caso; como a falta de rigor metodológico, dificuldade de generalização e o tempo destinado à pesquisa. Porém, de acordo com Chizzoti (2013), os pesquisadores que se orientam pela pesquisa qualitativa não faltam com o rigor e a objetividade,

mas reconhecem que por meio da experiência humana os limites monotéticos são ultrapassados no sentido de analisá-la e descrevê-la.

Ressalta-se que esta pesquisa foi pensada após levantamento do número e identificação das escolas do município que oferecem o ensino médio, terceira etapa da educação básica. Ela aconteceu no contexto escolar com o grupo de estudantes com deficiência matriculados em 04 (quatro) instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, tendo como ponto de partida compreender como as instituições se estruturam para incluir estudantes com deficiência de forma que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso com aprendizagem.

Mediante o referido contexto, para o desenvolvimento deste estudo foram utilizadas fontes diferentes para obtenção de evidências, tanto as de dados secundários: pesquisa bibliográfica e análise documental, quanto às produções primárias de dados: a observação, o questionário e a entrevista. (Minayo e Gomes, 2009). Segundo Yin (2001), “um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para obtenção de evidências” (p.120). Assim, o uso de diferentes referências de informação corroborou para a validade e a confiabilidade desta pesquisa.

A triangulação entre a observação, a entrevista e o questionário permitiu uma diversidade de questões e informações possibilitando linhas divergentes para a investigação (Yin, 2001). É importante salientar que as questões elaboradas, tanto para o questionário, como para a entrevista foram relacionadas ao problema da pesquisa; como as instituições públicas de ensino médio estão organizadas para incluírem estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem.

Portanto, o ponto de partida foi a observação da instituição como espaço de inclusão; sua estrutura arquitetônica com verificação *in loco* sobre a acessibilidade e os documentos institucionais. Segundo Gil (2009) “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação de dados [...]” (p.100). Assim, tornou-se imprescindível o uso desse procedimento, pois ele possibilitou à pesquisadora perceber os fatos diretamente sem nenhuma intervenção na obtenção de dados em todas as etapas da pesquisa.

Para efeito de observação foram utilizados *checklist* (Apêndice J) com registro no diário de campo, que permitiu uma análise direcionada para as questões relevantes a serem observadas. Segundo Gawande (2011), um simples *checklist* pode fazer a diferença, ajuda a evitar erros e a realizar trabalhos com maior eficácia. A observação feita no trabalho de campo, conforme citado por Minayo e Gomes (2009), proporciona um momento relacional, específico e prático, tendo em vista que a maioria das questões na pesquisa social surge da política, da economia, das relações, do funcionamento das instituições, do local e outros. E, para esta pesquisa, o trabalho de campo forneceu o quadro de informações para coleta e compreensão dos dados.

Concomitantemente à observação, realizou-se a análise documental por meio de um roteiro previamente elaborado (Apêndice K). De acordo com Chizzoti (2013), a análise de documentos é “fase indispensável para elaborar as primeiras noções que orientou a definição da unidade que foi tomada como caso” (p. 139). Ela consistiu na exploração dos documentos institucionais, tais como: Proposta Pedagógica das Escolas, Projeto Pedagógico de Cursos, Planos de Ensino, Regimento Escolar e Regulamentos,

objetivando buscar nesses instrumentos como foram organizadas a estrutura pedagógica, comunicacional e atitudinal para a acessibilidade dos estudantes com deficiência nos espaços escolares. Também, foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e materiais disponibilizados na internet, imprescindíveis na busca de contribuições para a análise dos documentos.

Posteriormente aplicou-se o questionário (com perguntas fechadas) aos estudantes com deficiência, professores que trabalham com esses estudantes e diretores das instituições pesquisadas. Essa técnica possibilitou a coleta de dados constituída por perguntas ordenadas permitindo assim, conhecer a opinião dos atores da pesquisa sobre questões pedagógicas, atitudinais e comunicacionais da instituição para a inclusão de estudantes com deficiência. Portanto, as respostas às questões proporcionaram informações para a descrição das características da população pesquisada (Gil, 2009) e levantamento de informações sobre o objeto de pesquisa.

A elaboração do questionário considerou os objetivos, as questões de pesquisa e o público-alvo. Foram utilizados 03 (três) questionários contemplando cada segmento: estudantes com deficiência, professores e diretores, respectivamente os apêndices F, G e H. Antes da aplicação definitiva dos questionários foi realizado o pré-teste com amostra de 02 estudantes com deficiência, (03) professores que atuam com esses estudantes e diretor de uma outra instituição que não fez parte do grupo de instituições pesquisadas para avaliar se as perguntas estavam bem formuladas, se a linguagem estava adequada e se as questões possibilitavam atingir os objetivos do estudo, validando-se o instrumento.

Para finalizar a coleta de dados, foram realizadas entrevistas (semiestruturadas) por amostragem, na escola A, onde é ofertado o ensino

médio integrado ao curso técnico, com estudantes que apresentam deficiência, professores e diretor que trabalham diretamente nas turmas onde esses estudantes estão matriculados, direcionada para os objetivos propostos, respectivamente os apêndices C, D e E. A escolha dessa instituição deveu-se ao fato de que, os estudantes permanecem nela em tempo integral (manhã e tarde), objetivando compreender melhor sua organização para a incluir estudantes com deficiência, tendo em vista as dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e a estrutura arquitetônica.

Esse instrumento possibilitou momento de reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência, professores e diretor que trabalham com esses estudantes; como também a valorização do sentido que eles atribuem às suas práticas. De acordo com Gil (2009), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p.109).

Assim, esse procedimento permitiu a mediação do entrevistador, fazendo inferências, quando necessário, direcionando, acrescentando tópicos e aprofundamentos para os objetivos da pesquisa. A entrevista foi previamente agendada, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, realizada em local adequado no contexto institucional onde se efetiva o processo de escolarização. E para obtenção de mais subsídios para a pesquisa, filmou-se a entrevista conforme o termo de autorização para filmagem (Apêndice I).

2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público-alvo desta pesquisa foram estudantes com deficiência, matriculados em escolas públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, Minas Gerais, professores que atuam nas turmas desses estudantes e diretores dessas escolas. A seleção dos diretores para representar o segmento da gestão escolar se deu pela importância do papel do diretor “na gestão da organização do trabalho escolar” (Libâneo, 2012, p. 454). Pois “[...] cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (Libâneo, 2012, p. 455)

Caso, não atendessem essas condições, não puderam participar da pesquisa, tendo em vista que o estudo buscou analisar a organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e a estrutura arquitetônica das instituições públicas de ensino médio no processo de inclusão de estudantes com deficiência; aqueles que apresentam deficiência física, intelectual, visual, auditiva e surdez.

Portanto, das 06 instituições públicas de ensino médio em Ituiutaba, apenas diretores, professores e estudantes de 04 (quatro) instituições participaram da pesquisa, considerando que em 02 (duas) instituições não se constataram-se estudantes com deficiência matriculados no ensino médio em 2017. Nesse sentido participaram da pesquisa 04 (quatro) diretores, 17 (dezessete) professores e 12 (doze) estudantes com deficiência, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas que participaram da pesquisa com os respectivos números de diretores e professores que responderam os questionários.

Escola	Nº diretores	Nº diretores - questionários	Nº professores	Nº professores - questionários	Nº estudantes com deficiência	Nº estudantes –questionários
A	01	01	21	10	07	06
B*	----	----	----	----	----	----
C	01	01	10	04	05	03
D	01	01	09	01	01	01
E*	----	----	----	----	----	----
F	01	01	10	02	03	02

Nota: * Escola não teve matrícula de estudantes com deficiência em 2017.

De acordo com os dados do quadro anterior, observa-se que todos os diretores das escolas pesquisadas participaram da pesquisa, porém o mesmo não aconteceu com os professores e estudantes com deficiência.

No segmento de professores, a participação na escola A foi de 48%, na escola C, 40%, na escola D, 11% e na escola F, 20%. Acredita-se que a baixa porcentagem de participação na pesquisa se deve dentre outros, à falta de interesse, greve de servidores da rede pública estadual com a adesão da maioria dos professores e à indisponibilidade de tempo para responder ao questionário.

Em relação ao segmento de estudantes observa-se que 01 (um) estudante da escola A, não participou da pesquisa; ele negou em participar. Na escola C, 02 (dois) estudantes não participaram, pois no período da pesquisa eles estavam infrequentes às aulas. E na escola F, a mãe de 01 (um) dos estudantes não consentiu que ele participasse.

A seguir, o Quadro 2 representa o segmento de diretor, das respectivas escolas pesquisadas, indicando se possuem formação na área da educação especial e o tempo de exercício no magistério.

Quadro 2 – Público-alvo da pesquisa - Diretores

Escola	Diretor (a)	Sexo	Idade	Formação Educação Especial	Tempo Exercício
A	01	M	34 anos	Não	9 anos
C	01	F	49 anos	Não	21 anos
D	01	F	54 anos	Não	25 anos
F	01	F	48 anos	Sim	21 anos

Identifica-se pelos dados que a maioria dos diretores não tem formação específica na área da educação especial, mesmo com tempo expressivo de exercício na educação, uma vez que dois deles têm mais de 20 anos. Portanto, de modo geral, parece que os diretores pesquisados não tiveram oportunidade ou não sentiram necessidade de adquirir conhecimento sobre o assunto. Mesmo com o cenário educacional brasileiro marcado pela aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, há mais de 15 (quinze) anos, nota-se que, em relação à formação desses diretores, não houve impacto aparente.

No Quadro 3, segue as informações sobre o segmento de professores, especificando o tempo de exercício no magistério e se possuem formação na área da educação especial.

Quadro 3 – Público-alvo da pesquisa - Professores

Escola	Professor (A)	Sexo	Idade	Formação Educação Especial	Tempo Exercício
A	1	M	51 anos	Não	30 anos
A	2	M	33 anos	Não	07 anos
A	3	F	21 anos	Não	06 meses
A	4	F	26 anos	Não	04 anos
A	5	F	29 anos	Não	14 anos
A	6	M	44 anos	Não	04 anos
A	7	F	47 anos	Não	25 anos
A	8	F	29 anos	Não	05 anos
A	9	F	32 anos	Não	12 anos
A	10	F	39 anos	Não	14 anos
C	1	F	25 anos	Não	Menos de 1 ano
C	2	F	40 anos	Sim	19 anos
C	3	M	30 anos	Não	9 anos
C	4	F	43 anos	Sim	9 anos
D	1	F	25 anos	Não	3 anos
F	1	M	32 anos	Sim	10 anos
F	2	F	-----	Sim	8 anos

No segmento de professores, dos 17 (dezessete) pesquisados, apenas 04 (quatro) possuem formação em educação especial. É possível verificar que 06 (seis) deles têm idade inferior a 30 anos, 05 (cinco) têm entre 30 e 40 anos e 4 (quatro) com mais 40 anos. Um deles não declarou a idade. Os quatro professores que tem formação específica possuem as respectivas idades: 40, 43 e 32 anos.

Dos 13 (treze) entrevistados sem formação específica, percebe-se que eles possuem os seguintes tempo de exercício: 8 (oito) professores com menos de 10 (dez) anos, 3 (três) com 10 (dez) a 19 (dezenove) anos e 2 (dois) com 20 (20) anos ou mais. Dentre os professores que possuem formação específica na área, 03 (três) deles possuem até 10 (dez) anos de tempo de exercício e 1 (um) com mais de 10 (dez) anos. Portanto, é perceptível que o tempo de exercício não influencia na obtenção de formação específica, bem como a idade.

O Quadro 4, apresenta o segmento de estudantes matriculados nas instituições públicas de ensino médio com a identificação do tipo de deficiência que apresentam.

Quadro 4 – Público-alvo da pesquisa - Estudantes

Segmento	Estudante	Sexo	Idade	Escola	Tipo de Deficiência
Estudante	1	M	18 anos	A	intelectual
	2	M	15 anos	A	intelectual
	3	F	16 anos	A	auditiva
	4	M	15 anos	A	transtorno opositor
	5	F	19 anos	A	intelectual
	6	F	15 anos	A	osteogênese imperfeita
	1	F	15 anos	C	intelectual
	2	F	19 anos	C	intelectual
	3	F	21 anos	C	intelectual
	1	M	17 anos	D	baixa visão
	1	M	23 anos	F	intelectual
	2	F	16 anos	F	física (cadeira de rodas)

O Quadro 4, demonstra que dos 07 (sete) estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio, 05 (cinco) estão acima da idade própria, de 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos, para essa etapa de ensino (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010). E os demais, com outras deficiências conseguem acompanhar a idade própria para a série. Com base na idade, percebe-se que o tipo de deficiência, implica no tempo para a aprendizagem. Reforça, portanto que, as escolas devem atender às necessidades específicas desses estudantes, para que tenham junto com os demais um ensino médio qualificado como defende Mantoan (2015).

Vale ressaltar que, os diretores e professores e os estudantes com deficiência foram incluídos pelo critério de adesão, após autorização do diretor da escola, por meio da Carta de Anuência (Apêndice A), com esclarecimentos sobre a investigação e objetivos da pesquisa, como também a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

E, como forma de garantir a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), as informações foram utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

2.5. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para iniciar o processo de coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde – CNS/CONEP para apreciação, tendo sido aprovada em 13/12/2016 sob Parecer Nº 1.864.508 (Anexo I).

Posteriormente, iniciou-se a pesquisa utilizando os seguintes procedimentos, buscando viabilizar os objetivos propostos: a observação, a análise documental, o questionário e a entrevista. Assim, os usos dos diferentes procedimentos contribuíram para a validade e a confiabilidade deste estudo.

O primeiro procedimento utilizado foi a observação da estrutura arquitetônica com verificação *in loco* sobre a acessibilidade e os instrumentos de comunicação no espaço escolar, por meio do *checklist* no diário de campo (Apêndice J), buscando na pesquisa bibliográfica contribuições sobre a temática. Ainda, durante a verificação foi feita a análise dos documentos institucionais (Proposta Pedagógica das Escolas, Projetos Pedagógicos de Cursos, Planos de Ensino e Regulamentos), por meio de um roteiro (Apêndice K) no diário de campo, com o objetivo de

verificar a organização pedagógica, comunicacional e atitudinal para o atendimento dos estudantes com deficiência matriculados na instituição.

No segundo momento, realizou-se a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas que permitiram conhecimento mais aprofundado, focado nos objetivos da pesquisa, como também a coleta de informações detalhadas sobre a organização das instituições escolares para a inclusão dos estudantes com deficiência, possibilitando a análise em relação às dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônica, com a caracterização das informações.

2.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa apresenta um cenário sobre a organização das instituições escolares para a inclusão de estudantes com deficiência em relação aos aspectos pedagógicos, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicos.

Mediante os objetivos, a problematização da pesquisa e o enquadramento teórico, os dados e informações foram coletados por meio de observações, de análise de documentos, dos questionários e das entrevistas que subsidiaram o levantamento dos aspectos observáveis apresentados pelos atores da pesquisa que possibilitaram a aplicação da técnica de análise de conteúdo, assim descrito por Bardin (2016), como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.48).

Ainda, segundo a mesma autora, pertencem ao domínio da análise de conteúdo,

Todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (p.48).

Dessa forma, a partir da análise dos conteúdos das diferentes fontes de coletas, foram estabelecidas categorias de análise para que as respostas fossem organizadas, possibilitando a triangulação dos dados e a descrição analítica das informações que de acordo com Bardin (2016), "funciona segundo os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p.41).

Portanto, os resultados obtidos com proposição de inferências e interpretações em conformidade com os objetivos da pesquisa relacionados à organização das instituições públicas de ensino médio na inclusão de estudantes com deficiência foram significativos para elaboração do relatório final.

E segundo descreve Gil (2009), "as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que estas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias" (p. 157)

Sendo assim, as informações ou dados coletados nas observações, nas análises dos documentos, nos questionários e nas entrevistas propiciaram a organização de 04 (quatro) categorias de análise pela aproximação dos

aspectos observáveis que auxiliaram na compreensão dos discursos apresentados pelos atores da pesquisa. Conforme Bardin (2016), o processo de categorização pode ser definido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p.147).

Portanto, o processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e da leitura flutuante citada por Bardin (2016) com a classificação de elementos que atendessem determinados critérios, conforme a questão da investigação e os objetivos previsto na pesquisa, realizada através da codificação.

2.6.1. Categorias de Análises

As categorias foram classificadas tendo como referência os objetivos e a problematização do estudo sobre a organização das instituições públicas de ensino médio para inclusão de estudantes com deficiência.

A primeira categoria refere-se à organização didático-pedagógica averiguando e descrevendo como as instituições de ensino elaboram suas práticas pedagógicas relacionadas ao acolhimento, a enturmação dos estudantes, ao planejamento, a adequação das metodologias e recursos, e aos procedimentos de avaliação para viabilizar o acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência matriculados na instituição. São aspectos analisados nessa categoria:

- Formas de ingresso de estudantes com deficiência.

- Organização das turmas onde têm matrícula de estudantes com deficiência.
- Organização pedagógica, comunicacional e atitudinal para a inclusão de estudantes com deficiência.

A segunda categoria analisa o atendimento educacional especializado com o objetivo de identificar e quantificar quais são os atendimentos e de que forma estão sendo ofertados aos estudantes, sejam eles de apoio, complementar ou suplementar, e se há participação dos estudantes.

- Oferta ou ausência de atendimento educacional especializado.
- Participação dos estudantes com deficiência nos atendimentos educacionais especializados.
- Atendimento de apoio em sala de aula e em outros espaços da instituição que possibilite o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes com deficiência.

A terceira categoria propõe identificar, por meio de um *checklist*, se há a acessibilidade arquitetônica nas instituições verificadas. Verificando a ligação da rua em frente a escola, o portão da escola e à porta de entrada, a recepção e salas de atendimento, os corredores, as escadas e rampas, as salas de aula, os laboratórios, a sala de recursos multifuncionais, a biblioteca, o auditório, os sanitários, o refeitório, a quadra de esporte e os pátios.

A quarta categoria remete às fragilidades e possibilidades para a inclusão, caracterizando as perspectivas dos diretores e professores para incluírem estudantes com deficiência, relatando qual é a compreensão sobre inclusão escolar, e como é estabelecida a interação desses sujeitos, de forma a contribuir com práticas inclusivas no contexto escolar.

- Perspectivas que os diretores, professores e estudantes com deficiência tem sobre inclusão escolar.
- Dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no desenvolvimento das atividades acadêmicas.
- Dificuldades enfrentadas pelas instituições (diretores e professores) para incluir estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem.
- Existência de setor ou departamento na instituição, responsável para desenvolver ações para a educação especial.
- Parcerias estabelecidas pela instituição com outros órgãos para implementação de políticas inclusivas.

É importante ressaltar que, com a construção dessas categorias, foi possível analisar as dimensões da organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica das instituições para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa que se referem à organização das instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, Minas Gerais, em suas dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas para a inclusão de estudantes com deficiência.

No quadro 1 a seguir, encontram-se a classificação das categorias de análise, bem como os aspectos identificados em cada uma delas.

Quadro 5 – Categorias de Análise

Nº de Ordem	Categorias	Aspectos identificados
01	Organização didático - pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Formas de ingresso de estudantes com deficiência.- Organização das turmas onde têm matrícula de estudantes com deficiência.- Organização pedagógica, comunicacional e atitudinal para a inclusão de estudantes com deficiência;
02	Atendimento educacional especializado	<ul style="list-style-type: none">- Oferta ou ausência de atendimento educacional especializado;- Atendimento de apoio em sala de aula e em outros espaços da instituição que possibilite o acesso a comunicação aos estudantes com deficiência.- Participação dos estudantes com deficiência nos atendimentos educacionais especializados.- Existência de setor ou departamento na instituição, responsável para desenvolver ações para a educação especial.

03	Acessibilidade arquitetônica	<ul style="list-style-type: none"> - Ligação da rua em frente a Escola. - Do portão da escola à porta de entrada. - Recepção e salas de atendimento. - Corredores. - Escadas e rampas. - Salas de aula. - Laboratórios - Sala de recursos multifuncionais - Biblioteca - Auditório - Sanitários - Refeitório - Quadra de esporte - Pátios
04	Fragilidades e possibilidades para a inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas que os diretores, professores e estudantes com deficiência têm sobre inclusão escolar. - Interação dos estudantes com deficiência, diretores, professores e os demais estudantes da turma. - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no desenvolvimento das atividades acadêmicas. - Dificuldades enfrentadas pelas instituições (diretores e professores) para incluir estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem. - Parcerias estabelecidas pela instituição com outros órgãos para implementação de políticas inclusivas.

3.1.1.Primeira categoria - Organização didático-pedagógica

Para a análise desta categoria utilizou-se de alguns documentos norteadores das atividades nas escolas: Proposta Pedagógica da Escola, Projetos Pedagógicos de Curso, Regimentos Escolares, Planos de Ensino e Regulamento da Organização Didático-Pedagógica, como também os questionários respondidos pelos diretores, professores e estudantes com deficiência.

Nesses documentos identificou-se como estão contempladas as dimensões pedagógicas, comunicacionais e atitudinais para inclusão de estudantes com deficiência. Mediante os dados coletados, organizou-se uma

planilha, relacionando as escolas pesquisadas, designadas pelas letras do alfabeto A, B, C, D e F e os respectivos documentos.

Planilha 1 - Análise dos documentos em relação à organização pedagógica, comunicacional e atitudinal

DIMENSÕES	PONTOS IDENTIFICADOS NOS DOCUMENTOS	ESCOLAS																	
		A			B			C			D			E			F		
		PPC	PE	ROD	PPE	PE	RE	PPE	PE	RE	PPE	PE	RE	PPE	PE	RE	PPE	PE	RE
PEDAGÓGICA	Formas de Ingresso de estudantes com deficiência	S	N	S	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	N	N	S
	Profissionais com formação específica – educação especial	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Formação continuada de professores	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Práticas pedagógicas para inclusão	N	N	S	N	N	S	N	N	S	S	N	S	N	N	S	S	N	N
	Adequação da metodologia de ensino	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
	Adequação de materiais pedagógicos	S	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	S	S	N	N
	Processos avaliativos	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	N	N	N
	Organização do currículo/conteúdo	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	N	N	N
	Atendimento Educacional Especializado na própria instituição	S	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Atendimento Educacional Especializado em outra instituição	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N
	Monitorias	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Atendimento no contraturno	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Adequação do mobiliário escolar	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Materiais didáticos para inclusão	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	S	N	N
	Laboratórios para informática	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N
Sala recursos - multifuncional	N	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

Continuação

COMUNICACIONAL	Utilização da Libras no contexto de sala de aula	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Utilização de Braille no contexto de sala de aula	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Computadores para os estudantes	S	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Uso de sinalização e desenho universal	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Setores ou núcleos de Inclusão	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Parcerias - órgãos/instituições na formação de redes	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N	
ATTUDINAL	Recepção dos estudantes	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S
	Relacionamento com professores	S	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	N
	Grupos de estudo sobre as deficiências	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Grupos de estudo sobre inclusão/ diversidade	N	N	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N

Legenda: PPC – Projeto Pedagógico de Curso; PE – Planos de Ensino; ROD – Regulamento da Organização Didático-Pedagógica; PPE – Projeto Político da Escola; RE – Regimento Escolar; S- Sim N- Não

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Na Planilha 1, é possível identificar que todas as escolas contemplam em seus documentos as formas de ingresso, e não colocam nenhum impedimento de matrícula aos estudantes com necessidades educacionais específicas, cumprindo, portanto, um dispositivo legal estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), quando determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos [...] (p.1).

Sendo assim, o importante é refletir sobre a organização das turmas que têm matrícula de estudantes com essas características. E para esta análise, observaram-se as respostas dos diretores das escolas quanto aos questionamentos levantados acerca da organização das turmas que têm estudantes com deficiência. As respostas seguem relacionadas nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Organização das turmas que têm estudantes com deficiências

ESCOLA	DIRETOR (A)	As turmas que têm estudantes com deficiência são menores? Se a resposta for não, porquê?
A	A - 1	Não. Não existe demanda
C	C - 1	Não. Não temos conhecimento previamente no ato da matrícula se o aluno possui alguma deficiência, muitos pais não informam a situação para escola, muitas vezes essa situação só é comprovada após o início do ano letivo quando as turmas já estão formadas de acordo com o plano de atendimento, impossibilitando a formação de turmas menores.
D	D -1	-----
F	F - 1	Não. As salas de ensino médio devem conter 40 alunos.

Ao analisar o Quadro 6, em que os diretores responderam se as turmas que têm estudantes com deficiência são menores, os 03 (três) que disseram não, parecem esbarrar em legislações rígidas que designam o número de estudantes na turma. Para um dos diretores também, a falta de informação

sobre a deficiência do estudante pela família quando o matricula, interfere na organização das turmas.

Quadro 7 - Organização das turmas e estudantes com deficiência

ESCOLA	DIRETOR A)	Numa turma é colocado mais de um estudante com deficiência? Porquê?
A	A - 1	Sim. Fazem o mesmo curso técnico.
C	C - 1	Sim. Até cinco alunos. Se precisarem de professor apoio, todos são colocados em uma mesma sala se pertencentes ao mesmo ano, solicitação em Resolução.
D	D - 1	Sim. -----
F	F - 1	Não colocamos mais de um estudante com deficiência por sala de aula

No Quadro 7, a maioria dos diretores relatou que coloca mais de um estudante com deficiência na turma. Eles parecem esbarrar novamente, em dispositivos legais que os impedem de pensar em outra organização para as turmas. Um deles disse não inserir mais de um, porém, no Quadro 06, esse mesmo diretor relatou que as turmas não são reduzidas quando têm um discente com deficiência ao afirmar que “As salas de ensino médio devem conter 40 alunos.” Nesse sentido, é possível refletir que, conforme a Tabela 03, citada anteriormente, se existe 277 (duzentos e setenta e sete) estudantes matriculados no ensino médio nesta escola, e 03 (três) deles possuem alguma deficiência, supõe-se que, por mera coincidência, esses não são da mesma turma, e não por causa da organização da gestão da escola.

É importante destacar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientam as escolas a fazerem a matrícula de todos os estudantes, assegurando “as condições necessárias para uma educação de qualidade” (Brasil, 2001). Porém, nos relatos apresentados pelos diretores, existem resoluções e a própria organização de cursos que os impedem de dar condições necessárias para a educação de qualidade, organizando as turmas

com um número reduzido de estudantes e, quando necessário, colocando apenas 01(um) com deficiência na turma.

Analisando a Planilha - 1 em relação à dimensão pedagógica, é possível identificar que a formação de servidores na área específica da educação especial está mencionada apenas na Escola A, no Regulamento da Organização Didático-pedagógica (ROD). Porém, na caracterização dos participantes da pesquisa dessa escola (no item 2.4), o diretor e os professores responderam aos questionários dizendo não possuem formação voltada para essa área de conhecimento, mesmo previsto no ROD, que orienta os servidores sobre a importância dessa formação. Tem-se como hipóteses que a falta de formação deve-se pela pouca oferta de cursos na área da educação especial Governo federal e estadual, ou mesmo pela indisponibilidade dos servidores em participar dos cursos.

Nas demais escolas pesquisadas, a formação específica de servidores na área específica da educação especial não está contemplada em nenhum dos documentos analisados. Portanto, esses dados são um indicador que alertam para a necessidade de reflexão dos professores e diretores sobre o cenário das escolas nesse processo de inclusão, motivando-os na busca por conhecimentos e qualificação profissional na área da educação especial, por meio de formação continuada para lidarem com as diferenças, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada sujeito, verificando quais são as possibilidades e limitações dos estudantes com necessidades educacionais específicas, como propõe Dayrell (2009).

Em relação às práticas pedagógicas, adequação do currículo, metodologia e processos avaliativos para estudantes com deficiência, esses tópicos são pouco mencionados nos documentos. E nos planos de ensino isso não é contemplado, mesmo sendo instrumentos por meio dos quais os professores

planejam o desenvolvimento de suas aulas. O Quadro 8 descreve o relato dos professores sobre os Planos de Ensino, identificando se eles contemplam adequação de recursos, metodologias e avaliações para estudantes com deficiência.

Quadro 8 – Relato dos professores em relação aos Planos de Ensino.

Profesor (a)	O Plano de Ensino contempla adequação de recursos, metodologias e avaliação para estudantes com deficiência? Se a resposta for sim, como? Se a resposta for não, por quê?
A - 1	Não. Pois as atividades de ensino que promovo são diversificadas com momentos que instiga o uso da motricidade ou da afetividade e ou do conhecimento. Sabendo que o esforço demandado para preocupações singulares e situações específicas às vezes não traz resultados tão relevantes. Outro fator é que para cada sala de aula existe um tipo de necessidade especial e isto dificulta focalizar um indivíduo isolado. De outro modo o fato de as minhas aulas sempre gerar situações inovadoras ora ou outra o estudante com necessidades especiais é contemplado. Chamo atenção que os estudantes também já são conscientizados da existência de colegas com necessidades especiais e contribuem para a integração e interação quando surge uma atividade que precisa de intervenção na ação do estudante com necessidades especiais. Como toda aula sempre traz elementos surpresas devido à intensa interação entre os alunos torna se desnecessário uma dedicação específica no planejamento das aulas. O que se faz é facilitar a participação do estudante com necessidades especiais durante o desenvolvimento das atividades/aula e tais facilitações dependem das respectivas necessidades especiais.
A - 2	Sim. Planejo aulas normalmente mas tento facilitar e tornar prático o conteúdo para o aluno que apresenta algum tipo de deficiência.
A - 3	Sim. Em relação ao aluno que atualmente leciono, os recursos não precisam ser alterados, uma vez que a aula é dentro de um laboratório de informática e o conteúdo dado é escrito nas máquinas. A metodologia, principalmente ao falar com o aluno, é diferente pela variação rápida de seu humor
A - 4	Não. Porque no processo de produção do conteúdo e das avaliações, lidando com tantos fatores, as especificidades da turma, os graus médios de rendimento qualitativo de cada turma (trabalho com todo o ensino médio integrado, atualmente 15 turmas), dificilmente me restam tempo e energias para tanto; ainda que eu entenda a necessidade, não sei exatamente como fazer para adaptar avaliações.
A - 5	Sim. Procuo observar se as atividades a serem realizadas precisam ser adaptadas para que os alunos especiais consigam realizá-las, como adequação do tamanho da fonte, trabalhos em grupo
A - 6	Sim. Material com letras maiores, utilização de áudio visual, utilização de avaliações orais, utilização de horário de almoço e horários vagos para atendimentos complementares

continuação

A - 7	Sim. No caso da única aluna que tenho com deficiência, cadeirante, ela se senta na primeira carteira e não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem ou com relação à metodologia, pois consegue acompanhar as aulas normalmente.
A - 8	Sim. Preocupo com o tempo destinado à realização da atividade (prática ou avaliativa), tamanho da letra em textos e atividades para o aluno com deficiência visual, e entonação mais elevada para a aluna com deficiência auditiva
A - 9	Sim. Depende da aula, do aluno, do recurso a ser utilizado... em cada situação, a adequação acontece de uma maneira.
A - 10	Sim. Referente aos alunos que já tive e tenho, sempre me preocupei em levar atividade que atendesse ao aluno para facilitar o seu aprendizado.
C - 1	Sim. Planejando conteúdo específico, conversando com o professor de apoio.
C - 2	Sim. -----
C - 3	Sim. Procuo adequar trabalho, provas e planejamento.
C - 4	Não. -----
D - 1	No caso do ano passado, por exemplo, eu tinha uma aluna surda, minhas provas mensais geralmente costumavam ser abertas e no caso dela eu tinha que mesclar com questões fechadas, cobrando o mesmo conteúdo, pelo fato do vocabulário deles serem muito restrito na hora de dissertar, e devido também à questão dos mesmos levarem um tempo maior para a realização da avaliação. E no caso do aluno em específico deste ano, já estou começando a adequar os materiais na medida do possível para atendê-lo.
F - 1	Mediante a leitura da ficha de anamnese monto um plano de atendimento voltado para a necessidade do aluno.

Ao analisar o relato dos professores no questionário, em relação ao planejamento de ensino, com adequações de metodologias, de recursos e de avaliações para estudantes com deficiência, percebe-se que existe a intenção de fazer algo a respeito, mas não existe um planejamento antecipado. Parece que essas adequações acontecem no improviso, sem a preocupação de atender situações específicas dos estudantes. Quanto à elaboração de instrumentos avaliativos e recursos diversificados, de forma a contemplar a diversidade de estudantes matriculados na turma, alguns professores apresentam dificuldades.

Portanto, é perceptível nesses relatos que os professores atentam para um atendimento diferenciado aos estudantes com deficiência matriculados nas turmas onde atuam, mas não descrevem no planejamento, como citado pelo

Professor A-2, “Planejo aulas normalmente mas tento facilitar e tornar prático o conteúdo para o aluno que apresenta algum tipo de deficiência.” E, ainda, o Professor A-4, enfatiza “ser desnecessário uma dedicação específica no planejamento das aulas.”

Questionou-se também, aos professores sobre a necessidade de recursos acessíveis para o acompanhamento das aulas dos estudantes com deficiência matriculados na turma. No Quadro 9, são apresentados os relatos deles.

Quadro 9 – Organização de recursos acessíveis para estudantes com deficiência

PROFESSOR (A)	Os estudantes com deficiência necessitam de recursos acessíveis para o acompanhamento das aulas? Se a resposta for sim, qual (is)? A escola providenciou esses recursos?
A - 1	Sim. A escola tem disponibilizado o computador no caso de um estudante que necessita do mesmo para realizar suas atividades, pois o mesmo tem dificuldade para escrever. No entanto, este mesmo aluno mantém mais disperso, dormindo, do que assistindo a aula, trazendo o argumento que o medicamento força ele a dormir. A escola também procura posicionar a turma do estudante em local em que é possível o mesmo se locomover quando há a necessidade de locomoção facilitada.
A - 2	Não -----
A - 3	Sim. Computador, pelo fato de não conseguir escrever como os demais.
A - 4	Sim. Não sei exatamente quais, mas o NAPNE falava a respeito disso no início do ano e preparou o material.
A - 5	Sim. Computadores ou notebooks, material impresso em fonte maior. A escola oferece esses recursos.
A - 6	Sim, acessibilidade nas salas, mesas especiais, Material impresso maior, além de localização mais estratégica do aluno em sala de aula
A - 7	Sim, uma carteira diferenciada. Sim, a escola providenciou.
A - 8	Sim. A aluna com deficiência auditiva, às vezes, necessita de atendimento com a intérprete de Libras.
A - 9	Não. Já trabalhei com alunos que precisavam de recursos específicos e a escola não providenciou
A - 10	Sim. Material adequado, profissional que os acompanha, acessibilidade.
C - 1	Sim. Acessibilidade de material escolar e professor de apoio.
C - 3	Fontes diferenciadas, recursos impressos e outros
C - 4	Sim. A escola disponibiliza cadeira de rodas para o cadeirante e livros didáticos para quem tem deficiência visual.
D - 1	Sim. Materiais específicos para alunos que têm baixa visão, ajuda e auxílio por parte de um especialista que trabalha com alunos com este tipo de necessidade especial, entre outros.

Nota-se, mediante os relatos dos professores, que as escolas providenciaram, sempre que necessário, recursos acessíveis aos estudantes: computadores, mesas especiais, material impresso com fontes diferenciadas, carteiras, intérprete de libras, materiais adequados e específicos. Porém, apenas o professor A-9 da escola A alega ter trabalhado em uma escola onde não foi providenciado o recurso. Portanto, mais uma vez, eles relatam que organizam, mas o que fazem não está contemplado no planejamento das aulas e muito menos mencionados nos documentos. Será que tudo é realizado no improviso?

As respostas reafirmam o que analisou-se nos documentos. As escolas pesquisadas ainda não estabeleceram na construção da maioria dos documentos orientações específicas no planejamento pedagógico que possibilitassem aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas a acessibilidade ao currículo e às avaliações. (Mantoan, 2008).

Outro ponto relevante para a inclusão de estudantes com deficiência é o atendimento educacional especializado. Porém, nos documentos, a oferta desse atendimento na própria escola somente aparece descrito em 03 (três) instituições de ensino; nas demais, ele não é mencionado. E o atendimento em outra instituição é especificado em apenas 01 (uma) escola, nas outras 05 (cinco) sequer é citado.

Dessa forma, pergunta-se: Como as instituições serão inclusivas se, na maioria dos documentos de organização didático-pedagógica não estão contemplados o que está previsto nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que as instituições de ensino devem “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001)”? Isso implica na reorganização das instituições, pois para os estudantes que apresentam alguma deficiência o

atendimento, muitas vezes, é necessário, dando-lhes condições para o acesso a uma educação de qualidade.

Em relação ao atendimento no contraturno e monitorias para suprir as dificuldades de aprendizagem que, possivelmente os estudantes com deficiência venham apresentar, observou-se que não estão contemplados nos planejamentos da maioria das escolas, haja visto que apenas 02 (duas) abordam esses atendimentos em sua organização.

Diante desta análise, percebe-se que boa parte dessas escolas não se preocupam em oferecer estratégias de atendimentos, como alternativas pedagógicas para atender às necessidades educacionais de cada estudante (Gil, 2009), e que contribuam para a melhoria da aprendizagem desses.

Em relação a adequação do mobiliário escolar para acessibilidade dos estudantes com necessidades específicas, verificou-se que não estão contemplados em nenhum documento das escolas. Laboratórios de informática para viabilizar o acesso à comunicação, existem somente em 03 (três) escolas, e que apenas 02 (duas) instituições pesquisadas possuem salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos próprios estudantes e dos estudantes de outras escolas do entorno.

E pelas normas estabelecidas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), os sistemas de ensino, por meio das escolas, devem possibilitar aos estudantes condições de acessibilidade, com mobiliários e recursos educativos que eliminem as barreiras para atender suas necessidades específicas. Portanto, percebe-se pela análise dos documentos, que as escolas necessitam se reorganizar, de forma a contemplar mobiliários e ambientes que viabilizam espaços alternativos de aprendizagem.

Em relação à dimensão comunicacional, na planilha verificou-se que nos documentos analisados, apenas as escolas A e B mencionam a utilização de

libras e braille no contexto educacional, bem como a utilização de computadores. As demais não citam tais recursos. E sobre o uso de sinalização e desenho universal, imprescindíveis para estruturação dos espaços, tornando-os inclusivos, em nenhuma das escolas encontrou-se registros com esta preocupação.

Ao tratar de setor ou núcleo de inclusão, apenas a escola A tem esse espaço; as demais não o possuem. O estabelecimento de parcerias com outros órgãos/instituições na formação de redes aparece somente nas escolas A e D; nas demais, os documentos não contemplam esse recurso. Assim, diante dos pontos levantados, percebe-se que ainda há muito para que as escolas caminhem rumo à organização dos documentos e se consolidem em escolas inclusivas.

E, por fim, outros pontos foram identificados nos documentos em relação à dimensão atitudinal, como a recepção dos estudantes evidenciada apenas na Escola E; o relacionamento com professores apenas não está contemplado na escola C; grupo de estudo sobre as deficiências existe somente na escola A, e grupos de estudo sobre inclusão/ diversidade são mencionados nos registros das escolas A,B e D. Observando esses pontos, é possível identificar que as escolas não registram o que fazem de forma clara; outra questão é a cultura incipiente em relação a estudos no interior das escolas, com a criação de grupos de professores e outras profissionais. No entanto, mesmo com poucos registros sobre essas ações inclusivas nas escolas, é possível identificar, pelos relatos apresentados, a disposição dos diretores e professores para a inclusão

Diante do exposto, entende-se que as escolas devem reelaborar seus documentos de forma que assegurem recursos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais para garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

3.1.2.Segunda categoria – Atendimento educacional especializado

Os princípios constitucionais evidenciam o direito de todos à educação, e aos estudantes com deficiência a garantia do atendimento educacional especializado (MEC, 2009).

Nesse sentido, o Quadro 9 apresenta o relato dos diretores das escolas pesquisadas sobre a organização desse atendimento e a participação dos estudantes com deficiência.

Quadro 9 – Atendimento Educacional Especializado

ESCOLA	DIRETOR (A)	Os estudantes com deficiência participam de atendimento educacional especializado? Se a resposta for não, porquê?
A	DA	Não possuímos espaço físico adequado e profissionais para esse atendimento.
C	DC	Sim -----
D	DD	Sim-----
F	DF	Não-----

Analisando o posicionamento dos diretores das escolas sobre o atendimento, identifica-se que metade das escolas não oferece o atendimento aos estudantes.

No Quadro 4, item 2.4, há 06 (seis) os estudantes com deficiência matriculados na escola A, sendo que 03 (três) deles apresentam deficiência intelectual e 01 (um) transtorno opositor. Assim, fica difícil pensar que esses estudantes desenvolvam suas aprendizagens sem que tenham atendimentos complementares. Para o estudante com deficiência auditiva, a escola disponibiliza profissional intérprete de libras; já o estudante com deficiência física (osteogênese imperfeita) recebe apoio da própria mãe, que cuida de sua higiene pessoal. Se ela não oferecesse esse apoio, a instituição deveria providenciar um profissional capacitado para tal.

Outro detalhe interessante em relação à escola A é que, em alguns documentos institucionais analisados, conforme planilha apresentada anteriormente, consta o registro da organização dos atendimentos, porém observa-se que esses atendimentos não foram estruturados de modo a contemplar todos os estudantes com deficiência matriculados na instituição.

Verificou-se também, que na escola F o diretor relata que o atendimento não é ofertado, e não há registro desses atendimentos nos documentos da escola (planilha). Contudo, quando se analisam os quadros 10 e 11 a seguir, temos o relato do professor e do estudante com deficiência da participação desses em sala de recursos em outra instituição. Isto demonstra que o diretor não tem conhecimento de como funciona esse atendimento.

Portanto, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), as instituições de ensino, além de acompanhar o serviço que está sendo ofertado, devem organizar o atendimento educacional especializado de forma a complementar ou suplementar as necessidades específicas dos estudantes, para que estes desenvolvam suas aprendizagens.

No Quadro 10 é possível verificar o relato dos professores em relação à existência desse atendimento nas escolas pesquisadas.

Quadro 10 – Existência do Atendimento Educacional Especializado

ESCOLA	PROFESSOR (A)	Existe atendimento educacional especializado para os estudantes matriculados na turma? Se a resposta for sim, qual (is) e onde ele acontece.
A	PA - 1	Sim. No momento está acontecendo na sala de aula em intervalos entre o turno matutino e vespertino. O que ocorre é que não há muito boa vontade por parte do aprendiz de querer ser ajudado. Isto às vezes decorre das próprias limitações já preexistentes no aprendiz.
	PA - 2	Não. -----
	PA - 3	Não. Até o momento não foi necessária a presença de um professor de apoio na sala de aula.
	PA - 4	Sim. Para alguns, em sala de aula, com professor acompanhante, para outros no contraturno.
	PA - 5	Sim. Acompanhamento individualizado e diário dos coordenadores de curso, NAPNE e professores.
	PA - 6	Sim, no horário de almoço além dos professores, existe a monitoria dada por alunos selecionado.
	PA - 7	Sim. -----
	PA - 8	Sim. Existe atendimento a todos os alunos matriculados, mediante agendamento com o professor das unidades curriculares, podem ser realizados em sala no horário de aula ou no contraturno, em horário e local a ser definido.
	PA - 9	Não. Não sei porquê.
	PA - 10	Não. O atendimento que fiz foi em sala de aula
C	PC - 1	Sim. Professor de apoio e a equipe escolar
	PC - 2	Sim. Professor de apoio e a sala recursos
	PC - 3	Sim. Profissionais habilitados
	PC - 4	Sim. Acontece na mesma escola, em uma sala separada no contraturno.
D	PD - 1	Não. Minha resposta foi não, mas preciso comentar que eu não conheço nenhuma escola estadual na cidade que tenha este tipo de amparo pedagógico por parte do governo no que diz respeito ao atendimento destes alunos.
F	PF - 1	Sim. Acontece no contraturno em outra instituição - Sala Recursos
	PF - 2	Sim. -----

Dentre os professores da escola A, que responderam sobre a existência do atendimento educacional especializado, alguns parecem não saber o que ele significa. No relato expressam ideias como “acompanhamento individualizado e diário dos coordenadores de curso [...]” PA-5; “no horário de almoço além

dos professores, existe a monitoria dada por alunos selecionados” PA-6; “existe atendimento a todos os alunos matriculados, mediante agendamento com o professor das unidades curriculares [...]”PA-8. Sendo assim, é importante que esses estudantes tenham informações e orientações específicas para compreender que atendimento educacional especializado é um serviço de apoio, complementar ou suplementar, com profissionais qualificados, com o objetivo de atender aos estudantes, considerando as necessidades específicas, utilizando-se de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes (MEC, 2008).

Nas escolas C e F, a maioria dos professores demonstraram, por meio das respostas, que têm conhecimento sobre esse atendimento e de como este é ofertado aos estudantes. Na instituição D, o PD-1 demonstrou não saber que a escola oferece esse recurso, “amparo pedagógico”, e nem como ele está organizado na/s escola/s.

Portanto, como bem ressalta Carvalho (2008), as escolas precisam assegurar e garantir, além do espaço físico, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

O Quadro 11, apresenta as respostas dos estudantes com deficiência e sua participação no atendimento educacional especializado.

Quadro 11 – Participação do Estudante com deficiência no Atendimento Educacional Especializado.

ESCOLA	ESTUDANTE	Você participa de atendimento educacional especializado? Se a resposta for SIM, qual atendimento e onde ele acontece?
A	EA - 1	Não.
	EA - 2	Não.
	EA - 3	Sim. Intérprete de Libras - Em sala de aula
	EA - 4	Não.
	EA - 5	Não.
	EA - 6	Não.
C	EC - 1	Sim. Sala Recurso – na escola
	EC - 2	Sim. Sala Recurso – na escola
	EC - 3	Sim. Sala Recurso – na escola
D	ED - 1	Não.
F	EF - 1	Sim. Sala Recurso – em outra escola
	EF - 2	Não.

Nos relatos feitos pelos estudantes com deficiência, identificou-se que na escola A é ofertado ao estudante EA-3 atendimento especializado, com o intérprete de libras em sala de aula. Porém, para os outros estudantes da mesma escola com deficiências que, aparentemente necessitam de atendimentos complementares, como é o caso de deficiência intelectual e transtorno opositor, esses ainda não foram organizados.

Como a escola A é uma instituição em que os estudantes têm uma carga horária diurna integral, acredita-se que devido a essa estrutura, os estudantes não têm disponibilidade de horários para o devidos atendimentos, mesmo que seja em outra escola. Porém, se existe demanda de estudantes nessa instituição que necessitam de atendimento especializado, é necessário que o diretor, junto com a equipe gestora, reorganize as atividades e carga horária dos cursos, de forma que os atendimentos aconteçam na própria instituição ou que viabilizem a participação destes estudantes em outras instituições que os ofereçam.

Os estudantes da escola C afirmaram participar de atendimento especializado na própria escola, pois nela existe a sala de recursos. O estudante da escola D não tem necessidade de atendimento, pois ele tem baixa visão (Quadro 4); 01 (um) estudante da escola F declarou participar em outra escola, e outro não necessita de atendimento complementar, apenas a acessibilidade para a sua locomoção nos espaços da escola, pois sua deficiência é física (usuário de cadeiras de rodas).

Vale lembrar que todas as escolas devem garantir serviços, recursos específicos e atendimento educacional especializado a todos os estudantes que deles necessitem (MEC, 2008).

Além do atendimento educacional especializado, observou-se também outros apoios e recursos para que esses estudantes desenvolvam suas aprendizagens, como apresentado no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Apoio e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades

ESCOLA	ESTUDANTE	Você tem apoio e recursos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas necessárias à sua aprendizagem?
A	EA - 1	Sim. Atendimento com professores.
	EA - 2	Sim. Atendimento de Matemática
	EA - 3	Sim. Em alguns momentos preciso da intérprete e livros didáticos
	EA - 4	Sim. Professor de apoio, o NAPNE
	EA - 5	Sim. Calma e paciência de todos os professores e o Xadrez
	EA - 6	Sim. Computadores e datashow
C	EC - 1	Não.
	EC - 2	Não.
	EC - 3	Não.
D	ED - 1	Sim. Falta dos óculos. Porém, tenho folhas com letras aumentadas.
F	EF - 1	Sim. Atendimento com o professor, pois tenho muita dificuldade.
	EF - 2	Sim. Exemplos práticos, cartazes de matemática, pois tenho dificuldade.

No quadro 12, identificam-se nas respostas dos estudantes que as escolas A, D e F oferecem outros tipos de alternativas pedagógicas de atendimento,

ao contrário do que ocorre com a escola C, ofertados pelos professores em sala de aula, como também outros apoios e recursos organizados pela escola.

Nesse sentido, Gil (2005) enfatiza que as escolas devem oferecer alternativas pedagógicas de atendimentos às necessidades educacionais; de apoio e com recursos que contribuam para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, tornando-a num ambiente inclusivo e acolhedor.

3.1.3. Terceira categoria – Acessibilidade arquitetônica

Nesta categoria, as considerações sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas pesquisadas, no que diz respeito à acessibilidade dos estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida, são apresentadas nos Quadros 13 (A-B) e 14 (A-F). Os pontos fortes e fracos foram coletados por meio de um Checklist (Apêndice J) elaborado pela pesquisadora, levando em conta as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 9050, 2015).

Esta avaliação traz contribuições para que as escolas atente para alguns aspectos que devem ser adequados de forma a garantir aos estudantes e a comunidade escolar, o acesso e a mobilidade em todos os ambientes da escola, independentemente das condições físicas que apresentam.

Quadro 13 (A) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente externo das escolas

AMBIENTE EXTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Faixa de pedestres em frente à escola	Apesar de recente, em metade das escolas existe calçada rebaixada nos dois lados da rua, para possibilitar que pessoas em cadeira de rodas atravessem na faixa de segurança.	Na maioria das escolas não existe faixa de pedestres para ajudar a atravessar a rua e nem redutor de velocidade.
Calçada em frente à Escola	Todas as escolas possuem calçadas pavimentadas, e quando há degraus ou desníveis, eles são menores que um centímetro e meio.	Em todas as escolas há obstáculos que atrapalham a circulação de pessoas; pavimento não regular, com buracos e degraus.
Parada de ônibus	Existe parada de ônibus próxima à entrada de metade das escolas.	O percurso entre a parada de ônibus e a escola não é totalmente acessível, e possui obstáculos ou desníveis; o piso desse percurso não é sinalizado com piso tátil para pessoas com deficiência visual.
Estacionamento na rua	Existe estacionamento na rua em frente de todas as escolas; em uma escola, existe uma rampa entre a vaga e a calçada para acesso de pessoas em cadeira de rodas.	Não existe vagas para pessoas com deficiência em nenhuma das escolas; nas vagas comuns, o piso é desnivelado, não é firme e nem estável.

Quadro 13 (B) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente externo das escolas

AMBIENTE EXTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Caminho até a porta de entrada	O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada dos carros em todas as escolas; O percurso é pavimentado, possui piso antiderrapante, pintado em cor que evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol.	Não existe campainha ou interfone acessível às pessoas em cadeira de rodas e crianças menores; existe obstáculos não sinalizados que atrapalham a circulação de pessoas; nos caminhos muito amplos e sem limites definidos, não existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual.
Porta de entrada	É fácil identificar a porta de entrada das escolas; existe rampa para permitir o acesso de todos na maioria das escolas.	
Estacionamento da escola	Existe estacionamento no pátio de todas as escolas, facilmente identificados da rua, com entrada separada da de pedestres.	Não existem vagas no estacionamento de nenhuma delas para pessoas com deficiência.

Ao analisar os quadros 13-A e 13-B, verifica-se que os pontos fracos simbolizam o não cumprimento do que determina o Artigo 10 do Decreto nº

5.296/2004. Portanto, cabe ao Estado e ao poder público promover as adequações arquitetônicas nas escolas pesquisadas, de forma que possibilitem a acessibilidade das pessoas com deficiência, dando-lhes possibilidades e meios para que efetive os direitos e a equiparação de oportunidades.

Quadro 14 (A) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Área de espera e balcão de atendimento	Em todas as escolas o balcão de atendimento pode ser visto a partir da porta de entrada da escola; o mobiliário existente na recepção, não atrapalha a passagem de pessoas; na maioria das escolas existe um espaço de espera para a pessoa em cadeira de rodas.	Somente em metade das escolas há contraste de cor entre piso, parede e móveis da recepção para facilitar a orientação de pessoas com baixa visão.
Comunicação visual/tátil/auditiva	Em metade das escolas existe um serviço de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, ou pessoas com surdocegueira, prestado por pessoas habilitadas.	Em nenhuma das escolas existe Mapa Tátil e placas que identifique o caminho para os demais ambientes; não existe junto às portas dos ambientes placa com letra em relevo ou em Braille, para pessoas com deficiência visual. Apenas em uma escola existe o piso tátil direcional.
Telefones públicos		Não existe em nenhuma das escolas, pelo menos, um telefone acessível às pessoas em cadeira de rodas, e nenhum com amplificador de sinal para pessoas com audição reduzida.

Quadro 14 (B) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Corredores	Na maioria das escolas os corredores possuem largura adequada à quantidade de pessoas que os utilizam; o piso é antiderrapante, regular e em boas condições; em metade delas, as maçanetas das portas são em forma de alavanca; o desnível entre o corredor e as salas adjacentes é de, no máximo, meio centímetro, o piso é nivelado, e permite a circulação de cadeira de rodas, e existem rampas quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros.	Em todas as escolas existe obstáculos nos corredores que atrapalham a passagem das pessoas; são muito amplos e não existe piso tátil direcional em cor e textura contrastantes com o piso da circulação para guiar as pessoas com deficiência visual; não existe junto às portas dos ambientes placa com letra em relevo ou em Braille para pessoas com deficiência visual; as portas ou seus marcos não possuem uma cor contrastante com a da parede para de facilitar sua identificação; também na maioria das escolas não há placas indicativas que orientam as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes.
Bebedouros	Em todas as escolas a bica do bebedouro permite a utilização de copo, e na maioria delas essas bicas possuem altura de 90 cm do piso; o espaço em frente ao bebedouro é grande o suficiente para caber uma cadeira de rodas, e pode ser utilizado por crianças pequenas ou pessoas de baixa estatura.	Em metade das escolas o bebedouro possui altura livre inferior a 73 centímetros do piso, o que impede a aproximação de uma cadeira de rodas.

Quadro 14 (C) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Escadas	Na maioria das escolas, a largura mínima das escadas é de 1 metro e 20 centímetros. E seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável; os espelhos dos degraus são fechados, e têm altura entre 16 e 18 centímetros, com profundidade entre 28 e 32 centímetros; todos os degraus, ao longo da escada, têm o mesmo tamanho em termos de altura e profundidade; existe patamar sempre que há mudança de direção na escada.	Na maioria das escolas não existe, no início e no final da escada, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação para avisar as pessoas com deficiências visuais sobre a existência da escada; na maioria das escolas, os patamares não têm a mesma largura da escada; também na maioria das escolas, o patamar não tem um comprimento de, no mínimo, 1 metro e 20 centímetros, não está livre de obstáculos, e o primeiro e o último degraus de um lance de escada não estão recuados da área de circulação.
Rampas	Existe rampas na maioria das escolas, com largura mínima 1 metro e 20 centímetros, e os patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável; a mudança de direção na rampa possui a mesma largura da rampa; e o patamar está livre de obstáculos; a rampa tem tamanho, inclinação e formato de acordo com NBR 9050/15.	Não existe, na maioria das escolas, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação, que alerte as pessoas com deficiência visual sobre a existência da rampa.
Corrimãos e grade de proteção para rampas e escadas	Existe corrimãos nos dois lados de todas as escadas e rampas na maioria das escolas; existe parede ou grade de proteção (guarda-corpo) ao longo das escadas e rampas também na maioria delas, os corrimãos são contínuos ao longo de toda a rampa ou escada, sem interrupção nos patamares, e estão em duas alturas e auxiliam adultos, criança e pessoas em cadeira de rodas, têm prolongamento de no mínimo 30 centímetros antes do início e após o término da escada ou da rampa, e suas bordas são arredondadas e uniformes e não ferem as mãos.	

Quadro 14 (D) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Salas de aula	No ambiente das salas de aula da maioria das escolas há contraste de cor entre piso, parede e móveis, o que facilita a orientação de pessoas com baixa visão; a carteira permite a aproximação e uso dos estudantes em cadeira de rodas e adapta-se aos diferentes tamanhos dos estudantes; o corredor entre as fileiras de carteiras é largo o suficiente para a passagem de um estudante em cadeira de rodas; o quadro-negro possui altura que permite o alcance de crianças menores ou em cadeira de rodas, e ao longo do dia não recebe incidência de luz; o espaço em frente a ele é largo o suficiente para a passagem e manobra de uma cadeira de rodas.	
Laboratórios		Na maioria das escolas, no ambiente dos laboratórios, não existe contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão; nem computador com tecnologia assistiva; as torneiras da pia não são de fácil alcance para pessoa com mobilidade reduzida nas mãos, e seus acessórios não estão instalados a uma altura e distância acessíveis a uma criança ou uma pessoa em cadeira de rodas.
Salas de Recursos Multifuncional	Existência de sala de recursos em 2 (duas) escolas pesquisadas.	Não há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão; não existe separação por divisórias ou cortinas, entre os locais de diferentes atividades.

Quadro 14 (E) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Biblioteca	Na maioria das bibliotecas das escolas é possível a pessoa em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, estantes, balcão de empréstimo. As mesas têm altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura.	Na maioria não há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão.
Auditório	Das 06 (seis) escolas pesquisadas 04 (quatro) tem auditório espaço reservado para pessoa em cadeira de rodas e na maioria deles há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão.	Não existe em nenhum auditório um assento com braço articulado destinado a pessoas com mobilidade reduzida.
Lavatórios, sanitários e boxes	Nas escolas existe, pelo menos, um sanitário feminino e um masculino com vaso sanitário e espaço suficiente que permita transferir a pessoa em cadeira de rodas para o vaso, e lavatórios acessíveis às pessoas com deficiências e na maioria deles há espaço suficiente para circulação e manobra de cadeira de rodas.	Na maior parte do ambiente dos sanitários, não há contraste entre piso, parede e equipamentos, as torneiras dos lavatórios não são fáceis de alcançar por uma criança, pessoa em cadeira de rodas ou mobilidade reduzida das mãos, o porta papel higiênico não está em uma posição confortável, não existe um vaso sanitário infantil para crianças menores e pessoas com baixa estatura.

Quadro 14 (F) – Acessibilidade arquitetônica – Ambiente interno das escolas

AMBIENTE INTERNO DAS ESCOLAS		
Itens avaliados	Pontos fortes	Pontos fracos
Refeitório	Na maioria das escolas é possível circular e manobrar a cadeira de rodas nos corredores, entre as mesas do refeitório em frente ao balcão de distribuição de alimentos.	Na maioria não há contraste de cor entre piso, parede e móveis como também o balcão não possui uma altura confortável para a visualização e o alcance dos alimentos por pessoas em cadeira de rodas ou crianças pequenas.
Quadra de Esportes	Existem sanitários e vestiários acessíveis próximos em 50% das quadras de esportes.	Na maioria não existe rota acessível, e nem piso tátil direcional que permita às pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência visual chegarem à quadra, aos bancos/arquibancadas ou aos sanitários e vestiários
Pátios	Em todas as escolas os pisos dos pátios são antiderrapante. E a maioria com contraste de cor entre os pisos e paredes.	Não existem placas indicativas no pátio que orientem para as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes, e nem piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual.

Assim como nos Quadros 13 (A-B), os pontos fracos dos Quadros 14 (A-F) também representam o não cumprimento ao Artigo 10 do Decreto nº 5.296/2004. Com relação aos pontos fortes verificados nos Quadros citados, acredita-se que estes demonstram a preocupação dos responsáveis pelas escolas pesquisadas em oferecer aos seus estudantes com necessidades educacionais especiais um ambiente escolar inclusivo.

Desse modo, apesar de ser importante ressaltar o crescimento significativo das instituições que cumprem o estabelecido pela ABNT NBR 9050/15, ainda é necessário que o Estado e o poder público revejam, adequem e até mesmo construam novos espaços nas escolas, sem barreiras arquitetônicas que dificultem a inclusão de todos os estudantes, como também de toda comunidade escolar.

3.1.4. Quarta categoria – Fragilidades e possibilidades para a inclusão

Esta categoria remete às fragilidades e possibilidades para a inclusão escolar na perspectiva dos diretores, professores e estudantes com deficiência das 04 (quatro) instituições públicas de ensino médio onde se realizou a pesquisa. E como instrumento de coleta de dados, foram elaborados pela pesquisadora os questionários (Apêndices F, G e H) e as entrevistas (Apêndices C, D e E).

Os questionários, com perguntas fechadas, abordam algumas questões essenciais relacionadas à compreensão, às perspectivas e interação de 04 (quatro) diretores, 17 (dezessete) professores e 12 (doze) estudantes com deficiência no processo de inclusão no contexto escolar, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. O código de identificação para as considerações dos interrogados são D para Diretor, P para professores e E para estudantes com deficiência. O código D é seguido de letras do alfabeto que corresponde às escolas (exemplo: D-A, diretor da escola A); os códigos P e E são seguidos de sequência numérica e letras do alfabeto ((exemplo: P1-A, professor 1 da escola A; E2-D, estudante 2 da escola D).

Em relação à compreensão sobre inclusão escolar, os atores da pesquisa responderam ao questionário conforme apresentado no Quadro 15 (A-C).

Quadro 15 (A) – Conceito de Inclusão Escolar - Diretores

SEGMENTO	CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR
DIRETORES	“Ações que são realizadas para oferecer acesso e oportunidade para todos que possuem alguma diferença social ou física.” (D-A)
	“Receber todas as pessoas sem exceção, independentemente de cor, classe social, gênero e condições físicas e psicológicas.” (D-C)
	“É tratar como igual o "dito" desigual...adaptá-lo à escola regular, respeitando seu tempo e espaço.” (D-D)
	“É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, condição física e psicológica e classe social.” (D-F)

Analisando os registros sobre o que os segmentos envolvidos na pesquisa entendem sobre inclusão escolar, a maioria dos diretores enfatiza a necessidade de receber todas as pessoas, independentemente das condições que possam impedir sua participação. Um deles ressalta que não basta apenas receber, mas “realizar ações para oferecer acesso e oportunidade para todos que possuem alguma diferença social ou física” (D-A). Nesse depoimento, verifica-se a importância da organização da instituição no planejamento de ações voltadas para a acessibilidade, possibilitando condições de ensino para que o estudante com necessidade específica tenha oportunidade de participar efetivamente dos espaços sociais e escolares, assegurando-lhes o acesso aos bens e serviços (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014).

Quadro 15 (B) – Conceito de Inclusão Escolar - Professores

PROFESSORES	<p>“Subtende promover a interação de estudantes com necessidades especiais com os que não apresentam tais necessidades, durante os processos de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir com a aprendizagem e ou desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Vale lembrar que a inclusão é uma via de mão dupla pois os estudantes com necessidades especiais também conduz à aprendizagem os estudantes que não possuem necessidades especiais. Os que não possuem necessidades especiais percebem a superação de limites dos portadores de necessidades especiais e inclusive percebem que um com necessidades especiais são guerreiros que além de ter que suportar suas mazelas precisam administrar os bullings que surgem ora ou outra no ambiente de sala de aula.”(P1-A)</p>
	<p>“É tornar o ambiente educacional propício aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência física ou mental, possibilitando igualdade durante o processo de ensino aprendizagem.”(P2-A)</p>
	<p>“Ocorre quando todos os alunos, inclusive aqueles com alguma necessidade especial, estudam juntos na mesma instituição e dentro da mesma sala de aula.”(P3-A)</p>
	<p>“Proporcionar ambiente escolar que valorize as diferenças e tenha condições estruturais para lidar com as mesmas, possibilitando, senão o tratamento igual a todos e todas, a equidade das condições de permanência e êxito na instituição.”(P4-A)</p>
	<p>“É a inserção de alunos com necessidades especiais no espaço da sala de aula, permitindo que tenham e vivenciem as mesmas experiências que os outros alunos, com igualdade e respeito.”(P5-A)</p>
	<p>“Difícil, exige muito de todos os profissionais, inclusive os professores. Mas, necessário pois dá igualdade de oportunidades a todos.”(P6-A)</p>
	<p>“Receber, sem preconceitos, um aluno com qualquer tipo de deficiência e fazê-lo sentir parte do grupo, adaptando, se necessário, o processo de ensino (material, metodologia de ensino, dinâmicas, etc.) à sua realidade a fim de que ele possa ter as mesmas oportunidades de absorção do conhecimento que são proporcionadas ao aluno sem deficiência.”(P7-A)</p>
	<p>“Inclusão escolar é receber alunos com deficiências diversas em salas de aulas com alunos regulares e fazer com que todos atinjam o mesmo grau de conhecimento.”(P8-A)</p>
	<p>“É receber um estudante com necessidade especial e dar oportunidade de estar junto com todas as pessoas.”(P9-A)</p>
	<p>“Consiste no fato de a escola estar preparada (em sentido pedagógico, de estrutura física, materiais necessários, formação de pessoal, etc) para receber e conseguir formar alunos com necessidades especiais.”(P10-A)</p>
	<p>“A inclusão escolar não visa integrar completamente a jornada de aprendizagem dos estudantes portadores de necessidades especiais.” (P1-C)</p>
	<p>“A inclusão é a oportunidade de conhecer e aprender para todos envolvidos no ambiente.” (P2-C)</p>
	<p>“Direito a educação escolar a todos sem distinção (falta as instituições se adequarem).” (P3-C)</p>
	<p>“É a aceitação obrigatória da escola com o aluno com qualquer tipo de deficiência.” (P4-C)</p>
	<p>“Inclusão Escolar vai muito além de a simples palavra incluir um aluno que possui necessidades especiais educacionais em uma escola regular, ou seja, a qual não é específica para atender o mesmo, mas na verdade se trata realmente em estar preparado do ponto de vista educacional, pedagógico para efetivamente incluir esse aluno e fazê-lo se sentir incluído, porque o que vemos de maneira geral sendo implantado, ou melhor, injetado nas escolas por parte de políticas educacionais do governo é um inclusão excludente, pois o mesmo não dá o apoio suficiente às redes de ensino.” (P1-D)</p>
<p>“É propiciar espaço onde o indivíduo sinta-se confortável, e tenha recursos materiais e humanos que atenda as diferenças, contribuindo no processo ensino aprendizagem.” (P1-F)</p>	

Para alguns professores, o ambiente educacional deve propiciar aos estudantes a valorização das diferenças, dando-lhes condições estruturais para lidar com as mesmas, promovendo, contribuindo com a aprendizagem e permitindo que todos tenham e vivenciem as mesmas oportunidades. É perceptível a compreensão que esses professores têm sobre inclusão escolar, a necessidade das escolas atenderem as diferenças, com planejamento e avaliação de currículos e atividades voltadas para os estudantes com deficiência (Mantoan, 2008).

Vale ressaltar a contribuição de (P1-F) quando afirma que inclusão escolar “é propiciar espaço onde o indivíduo sinta-se confortável, e tenha recursos materiais e humanos que atenda as diferenças, contribuindo no processo ensino aprendizagem”. Contudo, o professor P4 – C entende que inclusão “É a aceitação obrigatória da escola com o aluno com qualquer tipo de deficiência”. Fabris e Lopes (2013) esclarece sobre essa inclusão pelo imperativo legal e moral, ressaltando que ela não pode ser vista apenas pela publicação da legislação, mas pela necessidade de dar a todos os estudantes igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso. Sendo assim, não basta matriculá-los, é preciso reconhecer as diferenças e buscar alternativas para que todos aprendam, tornando a escola inclusiva, uma escola que garante educação para todos.

Quadro 15 (C) – Conceito de Inclusão Escolar - Estudantes

ESTUDANTES	“Incluir pessoa que tem dificuldade.”(E1-A)
	“Socializar mais, conversar, adaptar com novas pessoas na escola.” (E2-A)
	“É um lugar onde as pessoas participam, se interagem e etc.” (E3-A)
	“Incluir nas atividades da escola, ser tratado e respeitado como todos os outros.” (E4-A)
	“Sentir que a escola ajuda, se não fosse a escola não seria ninguém.” (E5-A)
	“Incluir a pessoa deficiente junto com as outras no âmbito escolar.” (E6-A)
	“Estudar nas escolas os alunos especiais.” (E1-C)
	“Direito de trabalhar e estudar.” (E2-C)
	“Direito de estudar com os alunos normais.” (E3-C)
	“Incluir alguma coisa na escola.” (E1-D)
	“Ninguém ser melhor que ninguém, aprender juntos muitas coisas.” (E1-F)
	“Incluir pessoas que têm deficiência, que possam estudar com as pessoas normais.” (E2-F)

Quanto aos estudantes, inclusão escolar é vista como direito de estudar, participar, interagir, aprender juntos, sentir-se participantes das atividades escolares, como bem destaca os estudantes (E3-A): “É um lugar onde as pessoas participam, se interagem e etc.”; “Ninguém ser melhor que ninguém, aprender juntos muitas coisas” (E1-F, 2017). Nos depoimentos, percebe-se a vontade desses estudantes aprenderem juntos com os demais, e isso implica uma mudança de perspectiva educacional e de vontade política do coletivo da escola (Mantoan, 2015).

As entrevistas semiestruturadas, com roteiro orientador, também são de elaboração da pesquisadora, sendo aplicadas a 08 (oito) professores, 05 (cinco) estudantes com deficiência, e ao Diretor da escola A, respectivamente os apêndices C, D e E. Os códigos de identificação dos entrevistados são ED para diretor, EP para professor e EE para estudantes. Os códigos EP e EE são seguidos por uma sequência numérica (exemplo: EP-1, entrevista com o professor 1; EE-3, entrevista com estudante 3).

Os estudantes com deficiência relatam na entrevista sobre sua motivação para estudar nesta determinada escola, como pode ser visto no Quadro 16.

Quadro 16 – Motivação de estudar

ESTUDANTE	Qual é a sua motivação de estudar nesta escola?
EE - 1	Desejo de estudar na instituição para ter um curso técnico, uma profissão.
EE - 2	Pelos amigos, eles incentivaram a vir estudar aqui.
EE - 3	Pelo ensino médio e também pelo curso. Dizem que o instituto é bom.
EE - 4	Sempre tive a motivação de estudar na instituição pelos familiares, e também tem o histórico do avô materno e do tio materno que estudaram no CEFET - MG.
EE - 5	Própria motivação de querer vir estudar na instituição.

Os relatos demonstram os motivos que levaram esses estudantes a continuarem seus estudos no ensino médio técnico integrado. Tais motivos são variados, portanto é necessário que a escola organize suas atividades considerando a complexidade da juventude, com suas diferenças e especificidades (Dayrell, 2007).

O Quadro 17 apresenta as dificuldades de aprendizagem desses estudantes em algumas unidades curriculares conforme relatos na entrevista.

Quadro 17 – Dificuldades de aprendizagem nas unidades curriculares

ESTUDANTE	Qual (is) unidade (s) curricular (es) / disciplina (s) você apresenta dificuldade? Por quê?
EE - 1	Inglês, Física, Química e Matemática (não consigo aprender)
EE - 2	Matemática (não consigo aprender)
EE - 3	Microbiologia, Física e Matemática (não consigo aprender)
EE - 4	Matemática (dificuldade a partir do 7º ano, antes era até monitor)
EE - 5	Matemática e Física (esqueço com facilidade)

Ao observar o Quadro 17, percebe-se que os estudantes com deficiência têm clareza das suas dificuldades em determinadas unidades curriculares, o que não é peculiar somente deles, sendo esta situação frequente nas escolas com os demais estudantes, conforme experiências vivenciadas no cotidiano da escola. Todavia, é necessário que a escola esteja atenta a essas situações específicas e coloquem em evidência a importância de análise criteriosa de

cada situação e organize os atendimentos necessários, de forma a atender as singularidades apresentadas (Mazzota, 2003).

Um dos maiores desafios no contexto educacional tem sido a inclusão de estudantes com deficiência matriculados nas instituições públicas de ensino médio, diante as várias situações de enfrentamento vivenciadas no espaço escolar. Ao atentar para o Quadro 3 que caracteriza os participantes da pesquisa, nota-se que nenhum dos professores pesquisados da escola A possui formação na área da educação especial.

O relato de alguns professores, que participaram da entrevista, em relação às dificuldades no processo de inclusão em sala de aula demonstra a necessidade dos mesmos reverem suas práticas pedagógicas (Carvalho, 2008), e buscar conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula.

Quadro 18 - Dificuldades enfrentadas pelos professores

PROFESSOR (A)	Quais são suas dificuldades no processo de inclusão em sala de aula?
EP - 1	Como existem estudantes diversos, com necessidades especiais diversificadas, surgem necessidades cuja dificuldade de inclusão se torna extremada. Podem-se elucidar casos em que não houve formações para o nível de ensino em que o indivíduo está. Isto se evidencia com bloqueio de aprendizagem e de desenvolvimento, apesar de existir uma integração.
EPA - 2	O estudante com deficiência em geral, até hoje pela minha experiência, não se sente à vontade para questionar o ritmo, ou o conteúdo da aula, ficando constrangido em se manifestar e preterido na qualidade do aprendizado. A disciplina de Sociologia tem uma aula por semana apenas, não é possível acompanhar todas as necessidades diferenciadas dos e das estudantes com deficiência, e eles não buscam atendimento fora do horário de aulas, pelo menos não no conteúdo com que trabalho.
EPA - 3	Nos casos de deficiências comportamentais, é difícil reconhecer os limites entre a necessidade do aluno e a indisciplina, por exemplo.
EPA - 4	Cada situação é única, dependendo da deficiência muda completamente a forma e ações que, também, únicas. Diferentes, mas basicamente, é necessário um pouco mais de tempo para este tipo de atendimento.
EP - 5	Dependendo do tipo e do grau de deficiência, acho que teria, sim, por não ter uma preparação específica para isso. Por exemplo, com um aluno cego ou totalmente surdo, eu precisaria de um apoio, a princípio, mas estaria completamente aberta para aprender a lidar com a situação. Já tive um aluno cego quando ministrei aulas de artes e trabalhava muito com objetos sonoros com ele. Com as disciplinas Espanhol e Português, eu precisaria rever a metodologia e ir aprendendo com a prática.
EP - 6	Desconheço os melhores métodos/ técnicas de ensino para alunos com deficiência auditiva e visual. Posso ter algumas ações que prejudiquem o entendimento ou aprendizagem, mesmo sem a intenção que isto aconteça. Às vezes me esqueço de que tenho alunos com deficiência e falo um pouco mais baixo, ou escrevo com uma letra um pouco menor na lousa.
EP - 7	Dependendo da necessidade do estudante, muitas vezes não temos os materiais necessários nem a formação necessária para conseguir lidar com a situação.
EP - 8	Infelizmente a minha graduação não me instruiu para tal situação.

Essa necessidade de profissionais com formação na área da educação especial também está presente no relato do diretor quando entrevistado em relação às dificuldades para implementar o processo de inclusão na instituição, diz que “Falta espaço físico e profissionais especializados”. Essa falta de espaço físico e de profissionais especializados talvez seja uma das dificuldades que a instituição tem em oferecer atendimentos complementares

em salas de recursos, pois ao observar a demanda de estudantes com deficiência matriculados nesta instituição (deficiência intelectual, transtorno opositor e deficiência auditiva), percebe-se que provavelmente eles necessitam de atendimentos que, devido à carga horária extensiva de tempo integral da instituição, não acontecem.

Essas situações demonstram as dificuldades enfrentadas pelas instituições, na implementação do processo de inclusão. Agora com o crescimento de matrículas dos estudantes com deficiência matriculados no ensino médio, conforme dados apresentados na Tabela 2 - Evolução de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Médio nas escolas da rede pública no município de Ituiutaba, MG no período de 2010 a 2015 (2016), percebe-se a importância da reorganização das instituições escolares na implementação de políticas inclusivas no sentido de terem setor ou departamento na instituição, responsável para desenvolver ações para a educação especial. Porém, na Planilha 1 apresentada anteriormente, é possível verificar que, apenas a escola A tem organizado esse setor ou núcleo de inclusão.

Outro fator importante para a implementação dessas políticas são as parcerias estabelecidas pelas escolas com outros órgãos. No Quadro 19, são apresentadas as respostas dos diretores em relação a essa organização.

Quadro 19 - Parcerias estabelecidas com outros órgãos

ESCOLA	DIRETOR (A)	Existe parceria estabelecida com outros órgãos para implementação de políticas inclusivas? Se existe, quais são elas?
A	DA	Não.
C	DC	SRE, Equipe multidisciplinar [...]. Porém fica muito a desejar, devido ao número expressivo de alunos com deficiência.
D	DD	Não.
F	DF	Não.

Ao observar o Quadro 19, percebe-se que infelizmente, a maioria das escolas não tem estabelecido parcerias com outros órgãos na implementação

de políticas inclusivas. Apenas a escola C declara ter com a SRE e equipe multidisciplinar, porém alega não ser o suficiente para o apoio conforme o número expressivo de estudantes com deficiência.

Cabe então ressaltar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001 quando orienta sobre a necessidade das escolas efetivarem parcerias com outros órgãos/instituições, quando os recursos da própria escola não forem suficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos estudantes, identificando outros apoios necessários aos mesmos, por meio de uma equipe multiprofissional.

Diante do contexto apresentado, é perceptível a necessidade de reorganização das escolas para uma perspectiva inclusiva, voltada para atender a todos, nas suas especificidades, conforme a deficiência e /ou dificuldade de aprender do estudante. Em todas as dimensões deve haver mudanças, sejam elas pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas ou atitudinais. Uma mudança que exige muito esforço, e um trabalho de muitas frentes. As escolas devem partir das possibilidades que hoje têm e enfrentar as dificuldades apresentadas, encontrando soluções para as suas fragilidades. Tendo a certeza que as mudanças não acontecem por acaso e nem imposição legal, mas pela vontade política do coletivo da escola (Ropoli, Mantoan, Santos e Machado, 2010).

E ainda, essas informações reforçam a necessidade que os professores têm em adquirir formação supracitada para sua prática pedagógica, uma vez que trabalham com o público da educação especial. Lembrando que de fato, o professor é uma das figuras mais importante para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio tornou-se um dos maiores desafios no contexto educacional para as instituições escolares. Trata-se de um enfrentamento para efetivação do direito a uma educação de qualidade, com equidade para todos os estudantes, tendo em vista que a educação inclusiva vem tomando significativas dimensões em espaços institucionais. No entanto, há um distanciamento entre as políticas públicas educacionais inclusivas e a organização dos sistemas de ensino.

O estudo teórico legal e a análise do cenário atual das instituições públicas de ensino médio em Ituiutaba possibilitou à pesquisadora compreender a organização das dimensões pedagógica, comunicacional, atitudinal e a estrutura arquitetônica das mesmas, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, objetivo dessa dissertação. Os dados coletados permitiram elaborar as considerações sobre os aspectos observados quando da realização da pesquisa, sendo estas passíveis de novas compreensões.

Nos aspectos relacionados à dimensão pedagógica, embora não possuam registros sobre um planejamento com adequações no currículo, na metodologia, nos recursos e nos processos avaliativos que contemple as especificidades dos estudantes com deficiência, a pesquisa revelou que todas as escolas realizam matrículas dos mesmos, não existindo nenhuma forma de impedimento evidente nos registros dos documentos institucionais que impossibilita esse procedimento. Desse modo, o ideal é que as escolas estabeleçam na construção dos documentos, inclusive nos planejamentos dos professores, orientações específicas quanto à adequação de metodologias, de recursos e de procedimentos de avaliação que possibilite ao estudante com

deficiência o acesso ao conhecimento. Quanto ao atendimento educacional especializado, é necessário que esse seja contemplado nos documentos institucionais e disponibilizado aos estudantes que dele necessitam.

Outro ponto detectado foi a falta de formação específica na área da educação especial por parte dos diretores e professores. No caso dos diretores, é necessário que estes tenham um olhar atento para as políticas inclusivas e busquem soluções para questões relacionadas a esse tema, como por exemplo, a falta de autonomia para decidir o número de estudantes em sala de aula, procedimento esse essencial em razão das especificidades dos estudantes com deficiência, não contrariando assim, o que é estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no sentido de dar condições necessárias para uma educação de qualidade a todos.

Em relação aos professores, no que diz respeito à prática pedagógica, metodologia, uso de recursos e procedimentos avaliativos, ficou evidente que os mesmos não descrevem essas atividades no planejamento escolar. Situações imprevistas que ocorrem em sala de aula são resolvidas no improviso. Devido à falta de formação na área da educação especial, à diversidade de estudantes matriculados na turma, ao planejamento com adequações de metodologia, recursos e instrumentos avaliativos que contemplem as especificidades dos estudantes, os professores apresentam dificuldades no processo de inclusão, o que demonstra a necessidade dos mesmos reverem suas práticas pedagógicas e buscarem conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula (Carvalho, 2008).

Nesse sentido, existe a necessidade de que a capacitação/especialização de diretores e professores que trabalham com estudantes com deficiência,

público-alvo da educação especial, seja contemplada nos documentos institucionais.

Quanto à dimensão comunicacional, percebe-se que as escolas providenciam sempre que necessário recursos para acessibilidade aos estudantes; intérprete de libras, computadores, mesas especiais, material impresso com fontes diferenciadas, carteiras, materiais adequados e específicos, porém, ainda existe a necessidade de todas as escolas se adequarem quanto ao uso de sinalização e desenho universal, elementos imprescindíveis para organização dos espaços, tornando-os inclusivos.

A respeito da dimensão atitudinal, é perceptível a compreensão e a disposição dos diretores e professores sobre a necessidade de as escolas atenderem as diferenças, independentemente das condições específicas que impeçam a participação efetiva de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem. Outro fator relevante é a necessidade das instituições estabelecerem parcerias com outros órgãos, para melhor compreender as necessidades educacionais dos estudantes, identificando outros apoios necessários aos mesmos, por meio de uma equipe multiprofissional.

Por fim, quanto à dimensão arquitetônica, observa-se que as escolas atendem parcialmente o que estabelece a ABNT NBR 9050/15 sobre adequação dos seus espaços externos e internos para acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nos espaços externos foram observados algumas fragilidades como a falta de faixa de pedestres, de redutor de velocidade, de estacionamento com vagas para pessoas com deficiência, de piso tátil e de campainha ou interfone acessível. Existem ainda obstáculos diversos e pavimentos irregulares, com buracos e degraus.

E nos espaços internos das escolas constatou-se a falta de mapa tátil, de placas de identificação, de piso tátil direcional, de telefone acessível, a

existência de obstáculos nos corredores que atrapalham a passagem das pessoas e não há, na maioria das escolas, contraste de cor entre piso, parede e móveis para facilitar a orientação das pessoas com baixa visão.

Contudo, isso não afeta o processo de escolarização dos estudantes, apenas restringe-lhes o acesso a alguns ambientes da escola. Assim, como dito anteriormente, é necessário que o Estado e o poder público reveja, adequa e até mesmo construa novos espaços nas escolas, sem barreiras arquitetônicas que dificultam a inclusão de todos os estudantes, como também de toda comunidade escolar.

Diante das considerações apresentadas, constata-se que as fragilidades verificadas nas dimensões pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas das escolas pesquisadas dificultam as mesmas ofertarem uma educação de qualidade, voltada para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência nelas matriculados. Ainda há muito a ser feito para que essas escolas caminhem rumo à reorganização dos documentos institucionais e de suas práticas pedagógicas que as consolidem como escolas inclusivas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos* (2015).

Consultado em 18 de outubro de 2016 em

<https://www.aedesenho.com.br/abnt-nbr-9050-2015-norma-acessibilidade-gratuita/>

Bardin, L. (2016). *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France. _____ *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil. Secretaria Especial Dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (2007). *Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF.

Consultado em 5 de novembro de 2026 em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF. Consultado em 19 de outubro de 2016 em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Bueno, C. L. R. & Paula, A. R. (2007). *Acessibilidade no mundo do trabalho*. São Paulo: SORRIBRASIL. Consultado em 02 de janeiro de 2017 em <http://www.entreamigos.com.br/acessibilidadetrabalho>.

Carvalho, R. E. (2008). *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Coll, S. C., Albany, I. G. & Marti, E. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médica Sul.

Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Consultado em 18 de setembro de 2016 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Corti, A. P. (2009). Juventude e diversidade no ensino médio. In: *Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, novembro/2009. Consultado em 26 de dezembro de 2016 em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf

Dayrell, J. (2005). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº 100, 2007. p. 1105 – 1128. Consultado em 26 de dezembro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>

Frigotto, G. (2009). Expectativas Juvenis e identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: "Juventudes" com futuro interditado. *In: Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, novembro/2009. Consultado em 26 de dezembro de 2016 em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2009). *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira em 2009. O Direito de Aprender: potencializar os avanços e reduzir as desigualdades*. Brasília: UNICEF. Consultado em 07 de dezembro de 2016 em https://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2014). *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a*

17 anos. Brasília: UNICEF. Consultado em 07 de dezembro de 2016 em https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf

Galindo, B. C. (2010). *Universalização do Ensino Médio. Lei Nº 12.061/09*. Consultado em 17 de janeiro de 2017 em <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/2348>.

Gawande, A. (2011). *CheCklist: Como fazer as coisas bem feitas*. Brasil: Sextante.

Gil, A. C. (2009). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gil, M. (2005). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo. Imprensa Oficial. Consultado em 10 de janeiro de 2017 em <http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.161.pdf>

Goulart, O. M. T., Sampaio, C. E. M. & Nespoli, V. (2006). *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: INEP/MEC. Consultado em 08 de janeiro de 2017 de <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/423>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016). *Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE:*

2014 - 2016. Brasília, D.F. Consultado em 08 de janeiro de 2017 em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2105>

Libâneo, J.C. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (10ª ed.) São Paulo: Cortez.

Lopes, M. C., & Fabris, E. H. (2016). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. & Pietro, R. G. (2008). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (3ª ed.). São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Qualidade e Inclusão no Ensino Médio: o que a diferença faz?* Diversa: educação inclusiva na prática. Consultado em 18 de janeiro de 2017 em <http://diversa.org.br/artigos/qualidade-e-inclusao-no-ensino-medio-o-que-a-diferenca-faz/>

Martins, J. S. (2013). *O trabalho com projetos de pesquisa* (8ª ed.). Campinas, São Paulo: Papyrus.

Martins, L. R. (2009). *Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência: da marginalização à busca pela educação inclusiva*. Natal: EDUFERN.

- Mazzota, M. J. S. (2003). *Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. Educação On-Line. Consultado em 13 de janeiro de 2017 em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17
- Mello, G. N. (2004). *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.
- Minayo, M. C. S. & Gomes, S. F. D. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (28ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ministério da Educação e do Desporto (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos 1993 – 2003*. Brasília, DF. Consultado em 18 de setembro de 2016 em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>
- Ministério da Educação (2007). *Plano de Desenvolvimento da Escola: Razões princípios e programas*. Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Ministério da Educação (2008). *Reestruturação e Expansão no Ensino Médio no Brasil*. Brasília, D.F. Brasil. Recuperado em 31 de dezembro de 2016 em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf

Ministério da Educação e Cultura (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Secretaria de Educação Especial. Consultado em 20 de outubro de 2016 em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>

Ministério da Educação (2009). *Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o direito à escola acessível*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. Consultado 25 de fevereiro de 2017 em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf

Ministério da Educação (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília : Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. Consultado em 07 de setembro de 2016 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

Ministério da Educação (2015). *Orientações para Implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília : Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha. Consultado em 18 de setembro de 2016 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Queiroz, L. D. (2011). *Um Estudo sobre a Evasão Escolar: para se pensar na inclusão Escolar*. Consultado em 17 de janeiro de 2017 em <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>

Ribeiro, S. L. (2011). Acessibilidade para Inclusão na Escola: princípios e prática. *Sitientibus*, (online), nº 44, p.79-98. Consultado em 21 de janeiro de 2017 em

http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf

Ropoli, E.A, Mantoan, M.T.E, Santos, M.T.C.T & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Sasaki, R. K. (2006). Inclusão: o paradigma do século 21. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 19-23, out. 2005. Consultado em 12 de janeiro de 2017 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.

Silva, L.M.G. (2009). *Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal*. Consultado em 18 de maio de 2016 em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>

Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zardo, S. P. (2011). *A Inclusão Escolar de Jovens com Deficiência no Ensino Médio no Estado de Goiás: Limites e Desafios para a Organização do Sistema de Ensino*. Consultado em 07 de setembro de 2016 em

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0498.pdf>

Zardo, S. P. (2012). *Direito à Educação: a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de Ensino*. Tese. Faculdade de Educação de Brasília. Brasília, DF. Brasil.

Legislação:

Brasil (1996). *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Consultado em 18 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (1999). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Consultado em 07 de setembro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Brasil (1999). *Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF. Consultado em 07 de setembro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Brasil (2000). *Lei Nº 10.048 de 8 de novembro de 2000*. Dá prioridade às pessoas que especifica. Brasília, DF. Consultado em 18 de setembro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm

Brasil (2000). *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. Brasília, DF. Consultado em 18 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

Brasil (2001). *Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. Consultado em 19 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Brasil (2001). *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF. Consultado em 18 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001). *Parecer CNE/CEB Nº 17 de 03 de julho de 2001*. Brasília, DF. Consultado

em Consultado em 16 de outubro de 2016 em
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001).
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
Brasília, DF. Consultado em 16 de outubro de 2016 em
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Brasil (2002). *Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua
Brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF.
Consultado em 19 de outubro de 2016 em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm

Brasil (2003). *Lei Nº 10.683 de 28 de maio de 2003*. Dispõe sobre a
organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras
providências. Brasília, DF. Consultado em 19 de outubro de 2016 em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm

Brasil (2004). *Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Estabelece
normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade
das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e
dá outras providências. Brasília, DF. Consultado em 18 de outubro de
2016 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-
2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

Brasil (2005). *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990*. Brasília, DF.
Consultado em 16 de outubro de 2016 em
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?
sequence=3](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3)

Brasil (2007). *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a
implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela
Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com
Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e
da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e
financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da
educação básica. Brasília, DF. Consultado em 20 de outubro de 2016
em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-
2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)

Brasil (2009). *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*.
Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais
Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o
percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os
recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de
que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos
incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do
ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos
programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e
dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do

art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, D.F.
Consultado em 10 de dezembro de 2016 em
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2009).
Resolução CNE/CEB Nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2010).
Parecer CNE/CEB Nº 07 de 04 de abril de 2010. Brasília, DF. Consultado em 16 de outubro de 2016 em
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Brasil. Congresso Nacional (2011). *Projeto de Lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em
<https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>

Brasil (2011). *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. Consultado em 24 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil (2011). *Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2012). *Resolução CNE/CEB Nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Consultado em 21 de janeiro de 2017 em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

Brasil (2015). *Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Consultado em 24 de outubro de 2016 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Brasil (2015). *Lei Nº 4.368 de 17 de julho de 2015*. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba-MG e dá outras

providências. Ituiutaba, MG. Consultado em 30 de dezembro de 2016
em [//static-data.com.br/pmi/imgTxt/file/LEI%204_368-
2015%20PDME%20-%20TEXT0%20BASE.pdf](http://static-data.com.br/pmi/imgTxt/file/LEI%204_368-2015%20PDME%20-%20TEXT0%20BASE.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1

FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA DE
ENSINO SUPERIOR DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio no Município de Ituiutaba

Pesquisador: LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61066116.1.0000.5110

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.864.508

Apresentação do Projeto:

Atende os critérios éticos.

Objetivo da Pesquisa:

Atende os critérios éticos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende os critérios éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atende os critérios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende os critérios éticos.

Recomendações:

É importante inserir na plataforma os dados corrigidos nas informações básicas do projeto original.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É importante inserir na plataforma os dados corrigidos nas informações básicas do projeto original.

Endereço: Rua Venâncio Augusto Gomes, nº50
Bairro: Major Lage de Cima **CEP:** 35.900-842
UF: MG **Município:** ITABIRA
Telefone: (31)3839-3667 **Fax:** (31)3839-3600 **E-mail:** ceppe@funcesi.br

Continuação do Parecer: 1.864.508

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado em reunião do colegiado no dia 13-12-2016

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	25/11/2016 21:41:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA.pdf	25/11/2016 21:39:11	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOestudante.pdf	25/11/2016 21:38:19	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOprofessor.pdf	25/11/2016 21:38:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOdiretor.pdf	25/11/2016 21:37:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAdiretor.pdf	25/11/2016 21:35:52	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAestudante.pdf	25/11/2016 21:35:33	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAprofessor.pdf	25/11/2016 21:35:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_adequado.pdf	25/11/2016 21:34:20	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_PARECER.pdf	25/11/2016 21:33:39	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803932.pdf	06/10/2016 14:15:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoestrado.pdf	06/10/2016 14:09:15	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	06/10/2016 13:42:21	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito

Endereço: Rua Venâncio Augusto Gomes, nº50
 Bairro: Major Lage de Cima CEP: 35.900-842
 UF: MG Município: ITABIRA
 Telefone: (31)3839-3667 Fax: (31)3839-3600 E-mail: ceppe@funcesi.br

FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA DE
ENSINO SUPERIOR DE



Continuação do Parecer: 1.864.508

Ausência	TCLE.pdf	06/10/2016 13:42:21	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/10/2016 10:59:37	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITABIRA, 13 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Sílvia Menezes Pires Dias
(Coordenador)

Endereço: Rua Venâncio Augusto Gomes, nº50
Bairro: Major Lage de Cima **CEP:** 35.900-842
UF: MG **Município:** ITABIRA
Telefone: (31)3839-3667 **Fax:** (31)3839-3600 **E-mail:** ceppe@funesi.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informado (a) sobre os objetivos e metodologia da pesquisa *“Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio no município de Ituiutaba”*, pela pesquisadora Luciney Florentina Gomes Belchior, do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação, Especialização em Administração de Organizações Educativas, concordo em autorizar a realização das etapas pesquisa: documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas com estudantes e servidores nesta instituição que represento.

Esta autorização está condicionada a aprovação da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS/CONEP, a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e de não haver nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Ituiutaba, ____ de _____ de 2016.

Diretor (a) da instituição de Ensino

APÊNDICE B

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. Título da pesquisa e dados dos pesquisadores

Título da Pesquisa: Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio no município de Ituiutaba

Pesquisadores:

- Luciney Florentina Gomes Belchior – Pedagoga do Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro – câmpus Ituiutaba – IFTM (pesquisadora responsável)
- Prof. Doutora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - FACIP/UFU (coorientadora)
- Prof. Doutor José Alexandre da Silva Pinto – ESE (orientador)

Instituição: Escola Superior de Educação – ESE / Instituto Politécnico do Porto - Portugal

II. Objetivo do Estudo

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa que consiste em analisar os processos de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, com vista na organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e na acessibilidade arquitetônica das instituições públicas de ensino médio do município de Ituiutaba para inclusão de estudantes com deficiência.

III. Procedimentos

Os participantes da pesquisa serão submetidos a uma entrevista semiestruturada a partir do roteiro constante nos apêndices C, D e E, respectivamente ao estudante, ao professor (a), e ao diretor (a) e de um questionário constante nos apêndices F, G e H, respectivamente ao estudante, ao professor (a) e ao diretor (a), propostos para analisar a organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica das instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba para a inclusão de estudantes com deficiência.

Todos os participantes são voluntários, sendo incluídos na pesquisa por livre e espontânea vontade, e qualquer participante poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, sem ônus ou problemas.

Caso o participante da pesquisa for menor de 18 anos, o consentimento será feito pelo responsável legal.

IV. Riscos

A pesquisa apresenta risco mínimo, visto que as informações serão obtidas por meio da aplicação de um roteiro de entrevista e de um questionário, particularmente podendo ser de ordem emocional, tendo em vista que a discussão de temas relacionados à deficiência pode gerar constrangimento, principalmente quando pessoas com deficiência tendem a falar sobre esse assunto no seu contexto de vida.

Como forma de prevenir isso, você poderá ler antecipadamente o roteiro de entrevista e o questionário, estando livre para tirar suas dúvidas e decidir quais questões irá responder.

Lembramos, ainda, que você tem a opção de responder as perguntas do roteiro da entrevista e do questionário na presença de alguma familiar ou

sozinho, caso se sinta mais à vontade e se, ainda assim, sofrer qualquer tipo de dano durante o preenchimento do mesmo, a pesquisa será interrompida.

V. Benefícios

Esta pesquisa propiciará aos participantes discutir aspectos relacionados à organização pedagógica, comunicacional, atitudinal e a estrutura arquitetônica das instituições escolares para a inclusão de estudantes com deficiência, refletindo sobre os aspectos organizacionais de acessibilidade podendo assim, contribuir para melhoria do processo de inclusão na busca do conhecimento para saber trabalhar com estudantes que têm necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles que têm alguma deficiência e como resolver as várias situações que são apresentadas no decorrer de suas trajetórias escolares.

V. Confidencialidade da pesquisa

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Ao concordar em participar da pesquisa, por favor, assine duas vias do termo a seguir, sendo que, uma delas ficará com o (a) senhor (a), a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (34) 3271- 4013 ou pelo e-mail lucineybelchior@iftm.edu.br

VI. Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____, RG: _____,
considerando ter sido convenientemente esclarecido (a) pela pesquisadora
dos objetivos e da relevância da pesquisa, de como será minha participação,
dos procedimentos, dos riscos e dos benefícios do estudo, declaro o meu
consentimento em participar da pesquisa, por livre vontade, como também
concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins
científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ituiutaba, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) entrevistado (a) ou de seu representante legal

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora responsável

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE C

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Roteiro de Entrevista – Estudante

Instruções Gerais

Esse roteiro de entrevista tem como objetivo avaliar sua opinião sobre a Inclusão Escolar no âmbito dessa Instituição. As respostas são confidenciais e em hipótese alguma serão divulgados os nomes de pessoas ou o teor das informações que possam identificar autoria das opiniões aqui expressas.

Nome: (opcional): _____

Instituição: _____

Tipo de Deficiência: _____

Data de nascimento: _____ Ano de ingresso na Instituição: _____

Sexo: () M () F Estado Civil: _____

Forma de Ingresso: _____

Curso que estuda: _____

Ano Escolar: _____ Tempo que está na instituição: _____

Escola(s) onde cursou o Ensino Fundamental:

1. Qual é a sua satisfação de estar cursando o ensino médio?
2. Na instituição existe algum setor ou departamento de apoio voltado às pessoas com necessidades educacionais especiais? Qual? Você participa dele?

3. Você recebe ou já recebeu apoio / atendimento desse setor ou departamento? Em caso afirmativo, qual/ quais e caso negativo, por quê?
4. Quais são as dificuldades que você enfrenta no desempenho das suas atividades acadêmicas?
5. Qual (is) unidade (s) curricular (es) / disciplina (s) você apresenta dificuldade? Por quê?
6. Como é sua interação com os professores e demais colegas da turma? Existe alguma barreira/ dificuldade de comunicação? Se existe, qual é sua sugestão para que melhore.
7. Outras observações importantes.

Ituiutaba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa ou o responsável legal

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE D

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR (A)

A – Dados de Identificação:

Nome (opcional): _____

Unidade Curricular/ Disciplina de atuação na instituição: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Formação: () Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

B - INFORMAÇÕES GERAIS

1. Quantos estudantes têm na turma onde está matriculado estudante com deficiência?
2. Como você acolhe o estudante com deficiência em sala de aula?
3. Você busca formação continuada para trabalhar com estudantes com deficiência? Quando e com que frequência?
4. Qual apoio você recebe da Direção, da Equipe Pedagógica, dos demais professores e outros servidores da instituição para o desenvolvimento do trabalho aos estudantes com deficiência?
5. Quais são suas dificuldades no processo de inclusão em sala de aula?

C - DIMENSÃO - PEDAGÓGICA

1. Numa turma, onde estão matriculados estudantes com deficiência há possibilidade de diferenciação no currículo e na avaliação?

2. Como você estabelece a interação entre você e o aluno com deficiência e os demais alunos da turma para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem?
3. Qual é a sua avaliação sobre o desempenho acadêmico do estudante com deficiência?
4. Quais são os apoios necessários para efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência nos processos educativos em sala de aula?

D - DIMENSÃO - COMUNICACIONAL

1. De que maneira os demais alunos interagem com os alunos que apresentam deficiência?
2. Há necessidade de atendimento de apoio em sala de aula que possibilite o acesso a comunicação aos estudantes com deficiência? Qual?
3. Quais são os recursos e metodologias, que você professor acredita melhorar a comunicação e o acesso a conhecimento?

E - DIMENSÃO - ESTRUTURA ARQUITETÔNICA

1. A acessibilidade arquitetônica da Instituição é adequada para os estudantes com deficiência? O que precisa ser adequado?

F - OUTRAS INFORMAÇÕES

1. Qual outra informação que você julga necessária acrescentar na entrevista?

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017

Voluntário (a) da Pesquisa

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE E

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA – DIRETOR (A)

A – Dados de Identificação:

Nome (opcional): _____

Nome da Instituição de Ensino: _____

Unidade Curricular/ Disciplina de atuação na instituição: _____

Tempo de atuação como professor: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Tempo na função de diretor: _____

Formação: () Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Houve reunião de preparação do pessoal da Escola para receber os estudantes com deficiência?
2. Como os professores e pedagogas receberam os estudantes com deficiência?
3. Que mudanças foram necessárias na instituição para trabalhar com estudantes com deficiência?
4. Você tem dificuldade para implementar o processo de inclusão na instituição? Se a resposta for sim, porquê?

DIMENSÃO - PEDAGÓGICA

1. Quais são as práticas pedagógicas realizadas pelos professores para incluir estudantes com deficiência?
2. De que forma é realizada a avaliação dos estudantes com deficiência?
3. Houve capacitação específica para os professores que receberam os estudantes com deficiência em sala de aula?
4. Como acontece a formação continuada dos servidores na instituição para a Inclusão de alunos com deficiência?
5. Como você avalia o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência?

DIMENSÃO – COMUNICACIONAL

4. De que maneira os demais estudantes da instituição interagem com aqueles que apresentam deficiência?
5. Há necessidade de atendimento de apoio em sala de aula e em outros espaços da instituição que possibilite o acesso a comunicação aos estudantes com deficiência? Qual?
6. Quais foram as iniciativas para viabilizar ou melhorar o acesso a comunicação aos estudantes com deficiência?

DIMENSÃO – ESTRUTURA ARQUITETÔNICA

1. Quais são as medidas tomadas pela instituição para melhoria e adequação da estrutura arquitetônica?

OUTRAS INFORMAÇÕES

1. Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017.

Voluntário (a) da Pesquisa

Luciney Florentina Gomes Belchior

APÊNDICE F

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Estudante

O seguinte questionário visa investigar aspectos relevantes na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba.

Instituição: _____

Nome (opcional): _____

Sexo: ()Feminino ()Masculino Idade: _____

1 - Em sua opinião, o que é Inclusão Escolar?

2- Você foi motivado a estudar nesta instituição/escola?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, de que maneira?

3 – Você tem laudo médico que atesta sua deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, você entregou a documentação na escola? E se for não, por quê?

5 - Na instituição existe um setor voltado às pessoas com necessidades educacionais especiais?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual?

6 - Você necessita de algum apoio, recurso para ajudá-lo no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual?

7 – A escola disponibiliza a você os recursos necessários à sua aprendizagem?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual (is)?

8 – Você apresenta dificuldade no desempenho das suas atividades acadêmicas?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual (is) e em qual (is) unidades curriculares/ disciplinas?

9 – A metodologia, os recursos utilizados pelos professores contribuem para sua aprendizagem?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for não, por quê? Descreva a forma como você aprende?

10 – A estrutura arquitetônica da instituição possibilita sua locomoção e o acesso a todos os ambientes?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for negativa, quais são os ambientes, lugares não acessíveis? O que você sugere melhorar?

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa ou o responsável legal

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE G

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Professor

O seguinte questionário visa investigar aspectos relevantes na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, pelos professores.

Instituição: _____

Nome (opcional): _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Formação na área da Educação Especial: () Sim () Não

Qual? _____

Tempo de exercício como professor: _____

Período da turma: () Manhã () Tarde () Diurno

Qual unidade curricular/ disciplina leciona? _____

1 - Em sua opinião, o que é Inclusão Escolar?

2 - Você tem formação para trabalhar com estudantes que apresentam deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, quais são?

3 - Você tem dificuldade(s) para incluir estudantes com deficiência em suas aulas?

Sim Não

Obs.: Se a resposta for sim, quais são?

4 – Na instituição ou órgão responsável pela instituição tem o setor responsável pelo desenvolvimento de ações que contribuam para o desenvolvimento do trabalho com estudantes que apresentam deficiência?

Sim Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual?

5 – No planejamento de suas aulas, você preocupa em adequar os recursos, a metodologia e avaliação de forma a contemplar os estudantes com deficiência matriculado na turma?

Sim Não

Obs.: Se a resposta for sim, como? Se a resposta for não, por quê?

6 – O estudante com deficiência matriculado na turma necessita de materiais/recursos adequados para sua acessibilidade?

Sim Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual (is)? A escola providenciou esses recursos?

7 – Existe atendimento especializado para o estudante com deficiência matriculado na turma?

Sim Não

Obs.: Se a resposta for sim, qual e onde ele acontece, em sala de aula ou no contraturno da escolarização? Se a resposta for não, por quê?

8 – O espaço da sala de aula é acessível para o aluno com deficiência matriculado na turma?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for não, o que falta adequar?

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017.

Voluntário (a) da Pesquisa

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE H

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Diretor (a)

O seguinte questionário integra-se num trabalho de investigação sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino médio no município de Ituiutaba, pelo diretor (a).

Instituição: _____

Nome (opcional): _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Formação na área da Educação Especial: () Sim () Não

Qual? _____

Tempo de exercício como professor: _____

Tempo na função de diretor (a): _____

1 - Em sua opinião, o que é Inclusão Escolar?

2 – Na instituição tem matrícula de estudantes com deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, quantos são e quais são as deficiências?

3 – Os estudantes com deficiência matriculados na instituição têm laudo atestando a deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, quantos têm laudo e quantos não têm?

4 - Numa mesma sala de aula é colocado mais de um estudante com deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, quantos são colocados e qual é motivo?

5 - A Instituição tem um setor ou departamento responsável para desenvolver ações para a educação especial?

() Sim () Não

Obs.: Se sim, qual? Se não, por quê?

6 - Os estudantes com deficiência têm condições de frequentar a escola comum?

() Sim () Não

Obs.: Se não, por quê?

7 - As turmas que têm estudantes com deficiência são menores?

() Sim () Não

Obs.: Se não, por quê?

8 - Os estudantes participam de atendimentos educacionais especializados?

() Sim () Não

Obs.: Se não, por quê?

9 - A instituição enfrenta dificuldades no desenvolvimento da proposta de incluir estudantes com deficiência?

() Sim () Não

Obs.: Se sim, por quê?

10 - Existe parcerias estabelecidas pela instituição com outros órgãos para implementação das políticas inclusivas?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for sim, quais são elas?

11 – A estrutura arquitetônica da instituição possibilita a locomoção e o acesso das pessoas com deficiência a todos os ambientes?

() Sim () Não

Obs.: Se a resposta for não, que espaços precisam ser adequados?

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017.

Voluntário (a) da Pesquisa

Luciney Florentina Gomes Belchior
Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE I

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGEM

Eu, _____, depois de compreender os riscos e benefícios da pesquisa sobre a “ Análise da Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio no município de Ituiutaba, poderá trazer, e compreender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da filmagem de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. De assistir à gravação da filmagem;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Não revelar em nenhuma das vias de publicação a identificação do entrevistado; e
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita com a autorização do entrevistado.

Ituiutaba, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa (entrevistado)

Luciney Florentina Gomes Belchior

APÊNDICE J

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

Este *checklist* tem como objetivo mapear e caracterizar a organização arquitetônica e comunicacional das instituições para a inclusão de estudantes com deficiência nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública no Município de Ituiutaba, Minas Gerais.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM AMBIENTES ESCOLARES

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Nome do Diretor: _____

Nome da Unidade: _____

Endereço: _____

Município: _____

Data do *checklist*: ___/___/___ Feito por: _____

B. CARACTERÍSTICAS DA EDIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

- a) Térrea () sim () não
- b) Quantidade de pavimentos: _____
- c) Quantidade de salas de aula por pavimento: _____
- d) Quantidade de acessos a partir do passeio público: _____
- e) Quantidade de acessos em nível com o passeio público ou interligados por rampa sem obstáculos: _____
- f) Há rampas interligando os pavimentos? () sim () não

- g) Há equipamentos eletromecânicos de elevação vertical interligando os pavimentos? () sim () não
- h) Há previsão de local para instalação de equipamento eletromecânico de elevação vertical? () sim () não

C. PLANILHAS PARA O CHECKLIST

Elaboradas em conformidade com as leis e normas específicas existentes: ABNT NBR 9050/2015: Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e o Decreto Federal nº. 5.296/2004: Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

1 A RUA EM FRENTE À ESCOLA

a) Atravessando a rua

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe faixa de pedestre para ajudar a atravessar a rua em frente à escola?			
Em caso de ruas muito movimentadas e que ofereçam perigo para travessia, além dessa faixa de pedestre, existe algum elemento que permita a travessia com segurança, como semáforo para automóveis, semáforo para pedestre com sinal sonoro, redutor de velocidade dos carros?			
Existe calçada rebaixada, nos dois lados da rua, para possibilitar que pessoas em cadeira de rodas atravessem na faixa de segurança?			

b) Calçada em frente à Escola

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Estando na calçada, é possível identificar o prédio da escola?			
A calçada é pavimentada?			
O pavimento da calçada é regular, plano, sem buracos e degraus?			
É possível percorrer a calçada sem encontrar obstáculos, como placas, floreiras, lixeiras, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?			
Caso existam obstáculos, eles estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?			

Quando há degraus ou desníveis, eles são menores que um centímetro e meio?			
--	--	--	--

c) Parada de ônibus

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe parada de ônibus próxima à entrada da escola?			
O percurso entre a parada de ônibus e a escola é totalmente acessível, sem obstáculos ou desníveis, para pessoas em cadeira de rodas?			
O piso do percurso entre a parada de ônibus e a escola é totalmente sinalizado com piso tátil direcional e/ou de alerta para pessoas com deficiência visual?			

d) Estacionamento na rua

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe estacionamento na rua em frente à escola?			
Nesse estacionamento, existem vagas para pessoas com deficiência?			
Essas vagas ficam perto do portão de entrada da escola?			
O percurso entre essas vagas e o portão da escola é totalmente acessível, sem obstáculos ou desníveis, para pessoas em cadeira de rodas?			
Essas vagas estão sinalizadas com placa e pintura no piso?			
Existe um espaço, ao lado da vaga, para abrir a porta, retirar a cadeira de rodas e circular em segurança até a calçada?			
Entre a vaga e a calçada, existe uma rampa para acesso de pessoas em cadeira de rodas?			
Essas vagas têm piso nivelado, firme e estável?			

2 - DO PORTÃO DA ESCOLA À PORTA DE ENTRADA

a) Caminho até a porta de entrada

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada dos carros?			
Quando o portão da escola está fechado, existe campainha ou interfone acessível a pessoas em cadeira de rodas e crianças menores?			
O percurso entre o portão da escola até a porta de entrada é pavimentado?			
A pavimentação desse caminho é regular, plana, sem buracos e degraus?			

Essa pavimentação é antiderrapante em dias de chuva?			
A cor dessa pavimentação evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol?			
É possível percorrer esse caminho sem encontrar obstáculos, como bancos, galhos de árvores, floreiras, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?			
Caso existam obstáculos, eles estão sinalizados com piso tátil de alerta?			
Quando o caminho é muito amplo e sem limites definidos, existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até a porta da escola?			

b) Porta de entrada

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
É fácil identificar a porta de entrada da escola			
Se há degrau na porta de entrada, existe rampa para permitir o acesso de todos?			

c) Estacionamento da escola

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe estacionamento no pátio da escola?			
Se houver estacionamento, é fácil identificar sua entrada a partir da rua?			
A entrada do estacionamento é separada da entrada dos pedestres/alunos?			
A área do estacionamento está separada do pátio onde as crianças brincam?			
Nesse estacionamento, existem vagas para pessoas com deficiência?			
Essas vagas ficam perto da porta de entrada da escola?			
O percurso entre essas vagas e a porta da escola é totalmente acessível para pessoas em cadeira de rodas?			
Essas vagas estão sinalizadas com placa e pintura no piso?			
Existe um espaço, ao lado dessas vagas, para abrir a porta, retirar a cadeira de rodas e circular em segurança até a calçada?			
Essas vagas têm piso nivelado, firme e estável?			

3 - RECEPÇÃO E SALAS DE ATENDIMENTO

a) Área de espera e balcão de atendimento

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
O balcão de atendimento pode ser visto a partir da porta de entrada da escola ou existe uma placa que identifique a sua localização?			
Existe um balcão de atendimento que permita a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, ou seja, balcão mais baixo e com espaço de aproximação para as pernas?			
O mobiliário existente na recepção está localizado fora da circulação, ou seja, não atrapalha a passagem de pessoas?			
Existe um espaço de espera para a pessoa, em cadeira de rodas, aguardar o atendimento sem atrapalhar a circulação?			
No ambiente da recepção, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			

b) Comunicação visual/tátil/auditiva

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existem placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes da escola, como salas de aula, refeitório, etc.?			
No ambiente da recepção, existem placas, com letra grande e contraste de cor, nas portas que identifiquem os diferentes ambientes, como secretaria, direção, coordenação, etc.?			
Junto às portas de cada ambiente, como secretaria, direção, coordenação, etc., existe placa com letra em relevo ou em Braille, na altura entre 90 e 110 centímetros, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?			
Na recepção, existe Mapa Tátil que possibilite ao usuário com deficiência visual localizar-se, identificar o local das diferentes atividades e definir os caminhos a seguir, de forma independente?			
Na existência de Mapa Tátil, há piso tátil direcional que guie as pessoas com deficiência visual até a sua localização?			
Existe um serviço de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, ou pessoas com surdocegueira, prestado por pessoas habilitadas ou por um equipamento de tecnologia assistiva, como um computador?			

c) Telefones públicos

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Há, pelo menos, um telefone, com altura máxima de 1,20 m e altura inferior livre de, no mínimo, de 73 centímetros, acessível a pessoas em cadeira de rodas?			
Há, pelo menos, um telefone com amplificador de sinal para pessoas com audição reduzida?			
Esses telefones são facilmente identificados por sinalização?			

11 - CORREDORES

a) Corredores

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Os corredores possuem largura adequada à quantidade de pessoas que os utilizam?			
Os elementos presentes nos corredores, como lixeiras, bebedouros, telefones públicos, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, placas, etc., atrapalham a passagem das pessoas?			
Caso os obstáculos atrapalhem a passagem, esses estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?			
Há contraste de cor entre piso, parede e portas, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
O piso é antiderrapante, regular e em boas condições?			
O piso é nivelado, ou seja, sem degraus que atrapalhem a circulação de cadeira de rodas?			
Existem rampas quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros?			
Se os corredores forem muito amplos, existe piso tátil direcional em cor e textura contrastantes com o piso da circulação para guiar as pessoas com deficiência visual?			
Em corredores situados em locais elevados ou em pavimentos superiores, existe grade ou mureta de proteção?			
Essa grade ou mureta tem uma altura mínima de 1 metro e 10 centímetros, é rígida e está bem fixada?			
Há placas indicativas que orientam as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?			
Junto às portas de cada ambiente, existe identificação de seu uso em letras grandes e em cor contrastante com o fundo?			
Junto às portas de cada ambiente, existe placa com letra em relevo ou em Braille, na altura entre 90 e 110 centímetros, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?			
As portas ou seus marcos possuem uma cor contrastante com a da parede, a fim de facilitar sua identificação?			
Os vãos de abertura das portas dos ambientes possuem uma largura de, no mínimo, 80 centímetros?			
Na existência de porta do tipo vaivém, há visor ao alcance dos olhos de pessoas, em diferentes estaturas, como crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			
As maçanetas das portas estão entre 90 e 110 centímetros de altura em relação ao piso?			
Essas maçanetas são em forma de alavanca?			
O desnível entre o corredor e as salas adjacentes é de, no máximo, meio centímetro?			

b) Bebedouros

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
A bica do bebedouro permite a utilização de copo?			
A bica do bebedouro possui altura de 90 cm do piso?			
O bebedouro possui altura livre inferior de, no mínimo, 73 centímetros do piso para a aproximação de uma cadeira de rodas?			
O espaço em frente ao bebedouro é grande o suficiente para caber uma cadeira de rodas?			
O bebedouro pode ser utilizado por crianças pequenas ou pessoas de baixa estatura?			

5 - ESCADAS E RAMPAS**a) Escadas**

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
A largura mínima das escadas é de 1 metro e 20 centímetros?			
A escada e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?			
Os espelhos dos degraus são fechados, ou seja, não-vazados?			
Os degraus da escada têm altura entre 16 e 18 centímetros?			
Os degraus da escada têm profundidade entre 28 e 32 centímetros?			
Todos os degraus, ao longo da escada, têm o mesmo tamanho em termos de altura e profundidade?			
Há uma borda de cor contrastante, nos degraus, para auxiliar pessoas com baixa visão a identificar cada degrau?			
Existe patamar sempre que houver mudança de direção na escada?			
Na existência de patamar, ele tem a mesma largura da escada?			
O patamar tem um comprimento de, no mínimo, 1 metro e 20 centímetros?			
O patamar está livre de obstáculos, como vasos, móveis, abertura de portas, que ocupem sua superfície útil?			
O primeiro e o último degraus de um lance de escada estão recuados da circulação, a uma distância mínima de 30 centímetros?			
Existe, no início e no final da escada, a uma distância mínima de 30 centímetros do primeiro degrau, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação para avisar aos deficientes visuais sobre a existência da escada?			

b) Rampas

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existem rampas na escola?			
A largura mínima da rampa é de 1 metro e 20 centímetros?			

A rampa e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?			
Existe patamar sempre que houver mudança de direção na rampa?			
O patamar tem a mesma largura da rampa?			
O patamar tem um comprimento de no mínimo 1 metro e 20 centímetros?			
O patamar está livre de obstáculos, como vasos, móveis, abertura de portas, que ocupem sua superfície útil?			
A rampa tem inclinação suave que possibilite a subida e a descida, sem auxílio, de uma pessoa em cadeira de rodas?			
A rampa tem tamanho, inclinação e formato de acordo com a seção 6.5, da NBR 9050/04?			
Existe, no início e no final da rampa, a uma distância mínima de 30 centímetros do primeiro degrau, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação, que alerte as pessoas com deficiência visual sobre a existência da rampa?			

c) Corrimãos e grade de proteção para rampas e escadas

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existem corrimãos nos dois lados de todas as escadas e rampas?			
Existe parede ou grade de proteção (guarda-corpo) ao longo das escadas e rampas?			
Essas paredes ou grades de proteção possuem, no mínimo, 1 metro e 5 centímetros de altura?			
Os corrimãos estão em duas alturas e auxiliam adultos, criança e pessoas em cadeira de rodas?			
Os corrimãos são contínuos ao longo de toda a rampa ou escada, sem interrupção nos patamares?			
Os corrimãos têm prolongamento de, no mínimo, 30 centímetros antes do início e após o término da escada ou da rampa?			
As bordas dos corrimãos são arredondadas e uniformes, ou seja, não ferem as mãos?			

6 - SALAS DE AULA

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente das salas de aula, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, que facilite a orientação de pessoas com baixa visão?			
A carteira, em termos de largura, altura e formato, permite a aproximação e uso dos alunos em cadeira de rodas?			
A carteira, em termos de largura, altura e formato, adapta-se aos diferentes tamanhos dos alunos – estatura e obesidade?			
Caso existam estantes na sala de aula, suas prateleiras podem ser			

alcançadas pelas crianças menores ou em cadeira de rodas?			
O corredor entre as fileiras de carteiras é largo o suficiente para a passagem de um aluno em cadeira de rodas?			
O quadro-negro possui altura que permita seu alcance por crianças menores ou em cadeira de rodas?			
Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?			
O espaço em frente ao quadro-negro é largo o suficiente para a passagem e manobra de uma cadeira de rodas?			

7 - LABORATÓRIOS

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente dos laboratórios, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os principais equipamentos, como mesas de trabalho e de computador, pias, armários e quadro-negro?			
Há, pelo menos, uma mesa de trabalho sem obstáculos, como pés, gaveteiros, bancos fixos, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
Se o laboratório atende alunos de diferentes estaturas, suas mesas e cadeiras se adaptam às dimensões de todos os usuários?			
Os objetos em prateleiras podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			
Existe computador com tecnologia assistiva, como Dos Vox, etc., para pessoas com deficiência visual?			
O quadro-negro possui altura que permita seu alcance por crianças menores ou em cadeira de rodas?			
Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?			
Há, pelo menos, uma pia sem obstáculos, como coluna e armário, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
As torneiras dessa pia são de fácil alcance e manuseio por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos?			
Os acessórios da pia, como toalheiro, cesto de lixo, saboneteira, estão instalados a uma altura e distância acessíveis a uma criança ou uma pessoa em cadeira de rodas?			

8 - SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente da sala de recursos multifuncional, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
O tamanho da sala de recursos é suficiente para abrigar diferentes atividades e seus equipamentos, como mesas de atendimento, armários, quadros, espaço para movimentação corporal, etc.?			
Existe separação, por divisórias ou cortinas, entre os locais de diferentes atividades?			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, armários, quadro-negro?			
As mesas de atendimento ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existem mesas com altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura?			
Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?			
Existem computadores com programa de leitor de tela para alunos com deficiência visual?			
O quadro-negro, ou o branco, e o flanelógrafo possuem altura que permita seu alcance por crianças menores ou em cadeira de rodas?			
Existe um espaço com tapete, espelho e almofadas para exercícios corporais?			
Existe um espaço com tapete, espelho e almofadas?			
Esse espelho está em altura que permita a visualização por crianças menores e em cadeira de rodas?			

9 - BIBLIOTECA

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente da biblioteca, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, para facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, estantes, balcão de empréstimo?			
As mesas de estudo ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existem mesas com altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura?			
A largura do corredor, entre as estantes, permite a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas?			
Ao final de cada corredor de estantes, é possível manobrar com a			

cadeira de rodas?			
Os livros, nas prateleiras, podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			
O balcão de empréstimo permite que uma pessoa em cadeira de rodas o utilize, ou seja, o balcão é mais baixo e com recuo para as pernas?			
Existe computador com programa de leitor de tela para alunos com deficiência visual?			

10 - AUDITÓRIO

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente do auditório, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
As portas de acesso ao ambiente têm uma largura proporcional à quantidade de usuários que o auditório comporta e se abrem no sentido da saída?			
Existe, pelo menos, um espaço reservado, para pessoa em cadeira de rodas, com tamanho mínimo de 80 x 120 cm?			
Em auditórios com piso inclinado, é possível que uma pessoa, em cadeira de rodas, acesse esse espaço reservado?			
Existe, pelo menos, um assento, mais largo e resistente que os demais, destinado a obesos?			
Há, pelo menos, um assento destinado a pessoas com mobilidade reduzida, com braço articulado?			
Existe, ao lado dos espaços reservados, pelo menos, um assento destinado aos acompanhantes das pessoas com cadeira de rodas, com mobilidade reduzida ou obesas?			
Todos esses assentos preferenciais estão situados próximos aos corredores, mas não atrapalham a circulação?			
Todos esses assentos preferenciais estão identificados com placas?			
Todos esses assentos preferenciais estão situados em local de piso plano horizontal?			
Todos esses assentos preferenciais garantem conforto, segurança e boa visibilidade?			
É possível que uma pessoa, em cadeira de rodas, acesse o palco através de rampa?			
No desnível entre o palco e a platéia, existe guia de balizamento?			
Existe, no palco, um local – com boa visibilidade e iluminação – destinado à/ao intérprete de Libras?			

11 - SANITÁRIOS

a) Geral

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe, pelo menos, um sanitário feminino e um masculino com vaso sanitário e lavatório acessíveis às pessoas com deficiências na escola?			
Os sanitários acessíveis estão localizados em pavimentos aos quais é possível chegar com auxílio de cadeira de rodas?			
As portas dos sanitários possuem vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros?			
As portas dos sanitários possuem vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros?			
No ambiente dos sanitários, há contraste entre piso, parede e equipamentos, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
O piso dos sanitários é antiderrapante, regular e em boas condições de manutenção?			
É possível para uma pessoa, em cadeira de rodas, circular pelo sanitário, manobrar sua cadeira, acessar o boxe e o lavatório?			

b) Lavatórios acessíveis

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe, pelo menos, um lavatório suspenso, sem armário ou coluna, para possibilitar a aproximação de uma cadeira de rodas?			
Em frente a esse lavatório, há espaço suficiente para circulação e manobra de cadeira de rodas?			
A altura entre o lavatório e o piso é de, no mínimo, 73 centímetros, e permite a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
As torneiras desse lavatório são fáceis de alcançar por uma criança ou pessoa em cadeira de rodas?			
As torneiras desse lavatório são facilmente manuseadas por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos?			
Os acessórios do lavatório, como toalheiro, cesto de lixo, espelho, saboneteira, estão instalados a uma altura e distância acessíveis a uma criança ou uma pessoa em cadeira de rodas?			

c) Boxes sanitários acessíveis

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
O boxe acessível tem dimensões mínimas de 150 x 150 centímetros?			
Há espaço suficiente que permita transferir a pessoa em			

cadeira de rodas para o vaso sanitário?			
O assento do vaso sanitário está a uma altura entre 43 e 46 centímetros?			
A localização e as dimensões das barras de apoio junto ao vaso sanitário obedecem à seção 7.3.1.2, da NBR 9050/04?			
O porta papel higiênico está em uma posição confortável?			
A descarga está a uma altura de 1 metro do piso e é fácil de ser acionada?			
Existe, pelo menos, um vaso sanitário infantil para crianças menores e pessoas com baixa estatura?			
A porta do box acessível possui vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros?			
A porta do box acessível abre totalmente para fora, sem encontrar nenhum obstáculo?			
A porta do box acessível possui puxadores em forma de barras horizontais para facilitar seu fechamento?			
Além da barra horizontal, a porta possui maçaneta do tipo alavanca, a uma altura entre 90 e 110 centímetros, para pessoas com mobilidade reduzida nas mãos?			

d) Mictórios acessíveis

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
A área livre, ao redor do mictório, tem dimensões mínimas de 120 x 80 centímetros?			
A área livre, ao redor do mictório, tem dimensões mínimas de 120 x 80 centímetros?			

12 - REFEITÓRIO

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
No ambiente do refeitório, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
Há, pelo menos, uma mesa comunitária sem obstáculos, como pés e bancos fixos, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
As mesas, destinadas ao uso de pessoas em cadeira de rodas, estão integradas às demais e em local de fácil acesso ao balcão de distribuição de refeições?			
As mesas e cadeiras possuem dimensões que permitam seu uso com conforto, de acordo com o tipo de usuários, como, por exemplo, crianças pequenas, pessoas obesas?			
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas, nos			

corredores, entre as mesas do refeitório?			
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas em frente ao balcão de distribuição de alimentos?			
Esse balcão possui uma altura confortável para a visualização e o alcance dos alimentos por pessoas em cadeira de rodas ou crianças pequenas?			

13 - QUADRA DE ESPORTES

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Existe rota acessível que permita às pessoas com mobilidade reduzida chegarem à quadra, aos bancos/arquibancadas ou aos sanitários e vestiários?			
Nessa rota acessível, existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até a entrada da quadra, bancos, sanitários e vestiários?			
Há contrastes nas cores da pintura do piso da quadra e demais elementos, como traves, redes e cestas?			
Todo o espaço ao redor da quadra de esportes não apresenta degraus ou buracos e permite a circulação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existe, pelo menos, um espaço reservado, entre os bancos ou na arquibancada, com tamanho suficiente para a permanência de uma cadeira de rodas?			
Esse espaço reservado é de fácil acesso pelo corredor e não atrapalha a circulação?			
Existem sanitários e vestiários acessíveis próximos à quadra de esportes?			
No caso de práticas de esportes por pessoas que utilizam cadeira de rodas do tipo “cambada”, os vãos livres das portas existentes na rota acessível, nos sanitários e vestiários, são de, no mínimo, um metro?			

14 - PÁTIOS

Itens a conferir	Nº de Escolas		
	Sim	Não	N/A
Nos pátios internos, há contraste de cor entre os pisos e paredes, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?			
Em pátios externos, há contraste de cor entre piso e grama?			
O piso do pátio é antiderrapante em dias de chuva?			
A cor desse piso evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol?			
Esse piso é nivelado, ou seja, sem buracos ou degraus que atrapalham a circulação de cadeira de rodas?			

Continuação do Parecer: 1.864.508

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado em reunião do colegiado no dia 13-12-2016

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	25/11/2016 21:41:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA.pdf	25/11/2016 21:39:11	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOestudante.pdf	25/11/2016 21:38:19	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOprofessor.pdf	25/11/2016 21:38:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIOdiretor.pdf	25/11/2016 21:37:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAdiretor.pdf	25/11/2016 21:35:52	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAestudante.pdf	25/11/2016 21:35:33	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTAprofessor.pdf	25/11/2016 21:35:06	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_adequado.pdf	25/11/2016 21:34:20	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_PARECER.pdf	25/11/2016 21:33:39	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803932.pdf	06/10/2016 14:15:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestrado.pdf	06/10/2016 14:09:15	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	06/10/2016 13:42:21	LUCINEY FLORENTINA GOMES BELCHIOR	Aceito

Endereço: Rua Venâncio Augusto Gomes, nº50
Bairro: Major Lage de Cima **CEP:** 35.900-842
UF: MG **Município:** ITABIRA
Telefone: (31)3839-3667 **Fax:** (31)3839-3600 **E-mail:** ceppe@funcesi.br