



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LICIA PIMENTEL MARCONI**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
ESTUDOS DE CASOS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente - SP  
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LICIA PIMENTEL MARCONI**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
ESTUDOS DE CASOS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Presidente Prudente - SP  
2020

371.92  
M321p

Marconi, Licia Pimentel.

A Política Educacional de Inclusão no contexto escolar: Estudos de casos no município de Presidente Prudente/SP./ Licia Pimentel Marconi. -- Presidente Prudente, 2020.

177 f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

1. Educação Inclusiva. 2. Política Educacional de Inclusão. 3. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 4. Lei Brasileira de Inclusão. I. Título.

**LICIA PIMENTEL MARCONI**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
ESTUDOS DE CASOS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Presidente Prudente, 17 de fevereiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Camélia Santana Murgio  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Maringá - PR

## DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida, foi por eles que caminhei até aqui, e por mim, eles pacientemente esperaram e ao mesmo tempo me fortaleciam. Ao meu Grande Deus, que sempre permitiu que caminhasse em águas mais profundas. Ao Pingo Marconi, que surgiu de forma inesperada, e por dias e noites me acompanhou incansavelmente para escrever todas essas linhas.

## AGRADECIMENTOS

Finalizo este trabalho com uma dívida enorme com dezenas de pessoas, que de uma forma ou outra, permitiram que tudo isso acontecesse.

Por primeiro, **Deus**, Ele, que, todos os dias em que me recordo, habitou meus pensamentos, conduziu os meus passos e ocupou meu coração.

A Ele toda honra e toda glória!

Ao meu **Pai**, que tantas lembranças e exemplos bons me deixou, partindo tão moço em uma viagem que parece que nunca mais acabou! Minha **Mãe**, fortaleza absoluta, que me fez forte o suficiente para que eu viesse prestar a prova de seleção do mestrado, mesmo com ela na UTI, com pouquíssimos dias de vida, aprendi com você mãe!!!

Meus filhos, **Elora** e **Gabriel Marconi**, que no meio de tantos turbilhões cresceram amáveis e corajosos e muitas vezes me colocam no colo. À minha **Grande Família, irmã Silvia, cunhado e sobrinhos**, todos notáveis pesquisadores que sempre inspiraram para a vida acadêmica; **Alex**, meu querido cunhado, um ser ímpar; **tios e primos**, representados pela doce **Tia Naná**, que sempre estão por perto como verdadeiras âncoras.

A um grande amor que me trouxe até a Unoeste, **Marcio França Teixeira**, por toda cumplicidade, parceria e grude.

À minha orientadora Professora Doutora **Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos** por acreditar que a ideia seria boa e pacientemente entender o meu ritmo, apresentando-me o mundo da inclusão, do amor pelas diferenças e por promover em mim uma verdadeira desconstrução e construção com um novo olhar para a vida. Pelos seus olhos, a gente consegue ver o amor! Gratidão imensa.

À Professora **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, que apareceu com toda sua competência e carinho, mostrando o conhecimento também pelo prisma do amor e da igualdade.

À Professora **Maria Eliza Nogueira Oliveira**, meu primeiro contato no mestrado, que encantou com sua sabedoria e simplicidade.

Ao meu nobre e caríssimo coordenador do curso de Direito, Professor **Sérgio Ronchi**, que acreditou e me contratou, obrigada sempre!

À minha inesquecível amiga e irmã que o mestrado me deu, **Danielle Yurie Moura da Silva**, você foi tudo por aqui!

Às Professoras Doutoras **Camélia Santina Murgo** e **Maria Luisa Furlan Costa**, membros da banca examinadora, por aceitarem o convite, face à competência de ambas, e contribuírem tanto para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus *Colegas de Turma no Mestrado 2018*, encontros inesquecíveis, apresentações incríveis e parcerias de conhecimentos, que vivência maravilhosa eu tive a oportunidade de ter!

A todo o **Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste**, que nos proporciona tanta excelência, tanto conhecimento e acolhimento singular, que honra!

À queridíssima **Ina**, anjo em forma de secretária, dedicada, zelosa, atenciosa, paciente, você me atendeu bem desde o primeiro telefonema quando solicitei informações sobre a seleção, muito obrigada sempre!

Às bibliotecárias da Unoeste, profissionais ímpares, competentes, dedicadas, imagem do amor pelo que fazem. Obrigada **Renata Sá**, em especial, pela paciência em me atender, explicar, explicar e...explicar. Obrigada também **Renata Rodrigues** pela completa revisão e correção de texto. Vocês são espetaculares!!!

Ao **Eduardo Alberto Ferreira**, Coordenador da Escola I e **Sérgio Eduardo Gomes da Silva**, Diretor da Escola II, profissionais queridos e dedicadíssimos, que prontamente me receberam, apoiaram o trabalho e confirmaram a razão de serem tão especiais e por extensão **todas as professoras** das escolas envolvidas, às exemplares **Professoras do AEE**, que carinhosamente me receberam, interagiram nos Grupos Focais e apesar de estranharem a forma de comunicação pelo WhatsApp, pacientemente corresponderam! Obrigada também por se dedicarem tanto aos alunos.

Em especial, também sou imensamente grata à **Marcia Aparecida Pinheiro Janial**, Coordenadora de Gestão Educacional e à Professora Mestra **Jussara Oliveto Miralha**, Coordenadora Pedagógica da Educação Especial, ambas da Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente/SP pela atenção sempre dispensada e pelo amor como conduzem seus trabalhos, são grandes exemplos.

À **família Vo2Proup**, na pessoa do meu treinador **Cleiton Bocchi**, que ao longo desse período muito me ajudou, fazendo-me correr quilômetros e quilômetros e acreditar que as metas estão aí para serem alcançadas. Muito obrigada por todos os treinos, medalhas e prêmios, vocês me fizeram forte!

Ao dedicado e competentíssimo **Fabício Pizoni** pela incansável assistência e atendimentos relacionados à informática, você me ajudou muito!!!!

Ainda aos **grandes amigos**, que não preciso aqui nomear, porque sabem quem são. Vocês me seguraram nos momentos mais difíceis, nos fáceis, a gente se divertiu!

E, por fim, a todos os **deficientes**, que aqui são muito especiais e me mostraram um mundo para o qual eu ainda não tinha olhos...nem tempo.

Perdoem-me e que bom que me incluíram!

*É preciso compreender que nas circum-  
navegações da vida uma brisa amena para  
uns pode ser para outros uma tempestade  
mortal, tudo depende do calado do barco e do  
estado das velas.  
(José Saramago)*

## RESUMO

### **A Política Educacional de Inclusão no contexto escolar: estudos de casos no município de Presidente Prudente/SP**

O movimento da Inclusão, para além de tratar-se de uma postura humana e social de extrema importância, que implica um novo olhar sobre as diferenças e o acolhimento pleno da pessoa com deficiência pela e na sociedade, traz como um dos pilares a legislação e, como repercussão imediata e indispensável, suas aplicações no mundo real; nessa perspectiva, do ponto de vista da legislação pátria, referente ao tema, necessariamente é preciso pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), com entrada em vigência em 01 de janeiro de 2016 e toda a Política Educacional de Inclusão. Partindo desse contexto, proceder a uma análise quanto à efetividade dos dispositivos legais relacionados ao tema nos parece de muita valia, posto que retrata a utilidade social da lei. Nesse sentido, esta pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha de Pesquisa 01: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade, tem como objetivo principal analisar a efetividade das previsões elencadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, segundo o eixo do Direito à educação – Capítulo IV, no contexto de escolas municipais de Presidente Prudente/SP. A pesquisa tem abordagem qualitativa, composta por três estudos. O primeiro estudo trata-se de uma revisão bibliográfica quanto à produção científica nacional acerca do tema Políticas Educacionais de Inclusão. A revisão foi realizada adotando-se um recorte temporal do período de 2007 à 2019 e atribuição de determinados parâmetros afim de se estabelecer uma classificação em comum, e revelou uma maior preocupação no desenvolvimento de pesquisas com abordagem qualitativa, concentradas no ensino fundamental e em instituições localizadas na Região Sudeste do país, tendo como objeto de estudo a relação do docente frente à inclusão, todavia não foi observado o desenvolvimento de um estudo que confrontasse o efetivo cumprimento dos dispositivos legais previsto no diploma legal da inclusão, após 3 anos da entrada em vigência do mesmo. O segundo estudo é documental, permeado por uma análise acerca do arcabouço legal referente ao tema. Os documentos analisados contemplaram a legislação no plano internacional, da qual o Brasil comparece como signatário, e no plano nacional, considerando o arcabouço legislativo no sentido amplo, ou seja, desde a Constituição Federal, Leis Complementares, Ordinárias, Decretos, Portarias, Resoluções e Diretrizes como também as Políticas Nacionais e Programas, na esfera nacional, estadual e municipal e como resultados evidenciou-se a existência de uma vasta produção científica sobre o tema objeto da pesquisa com conteúdo conceitual, fundamentação legal e análise pedagógica, porém sem constatação ainda quanto a uma análise da efetividade dos dispositivos legais constantes no art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão. O terceiro estudo é do tipo estudo de caso, visando constatar, de forma concreta, como vem sendo dada a efetividade, ou não, das previsões legais propostas pela LBI, no que diz respeito ao eixo educação, em dois contextos escolares de uma secretaria de educação municipal. Nesse estudo, os dados foram obtidos por meio de Grupos Focais aplicados separadamente em cada uma das escolas, tendo como participantes os professores das salas regulares.

Como resultados foi observado que muitas proposições dispostas no Artigo 28 da LBI, objeto da presente pesquisa tem sido efetivamente cumpridas, sendo que uma pequena parcela das disposições legais demandam uma maior dedicação. A associações entre os dados levantados e a proposta legal levam a uma análise quanto à efetividade das previsões legais, no sentido de confirmar a apropriação dos direitos dispostos pela legislação no que se refere ao Cap. IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como quais ações didático-pedagógicas e de gestão têm sido tomadas visando assegurar essa efetividade. Os resultados obtidos a partir dos três estudos revelam a existencia de uma maior concentração de pesquisas que adotam como sujeitos os docentes do ensino médio, sendo que a rede municipal objeto de estudo, Presidente Prudente, atende com uma complexa politica educacional inclusiva, correspondendo de forma bastante positiva às intenções do legislador no que diz respeito à efetiva inclusão dos dispositivos legais previstos pela LBI no capítulo Do Direito à Educação.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Política Educacional de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão.

## ABSTRACT

### **The education policy of Inclusion in teh school contexto: case studies in the municipality of Presidente Prudente/SP**

The Inclusion movement, in addition to being an extremely important human and social posture, which implies a new look at differences and the full acceptance of people with disabilities by and in society, brings as one of the pillars the legislation and , as an immediate and indispensable repercussion, its applications in the real world; in this perspective, from the point of view of the national legislation, referring to the theme, it is necessarily necessary by the Statute of the Person with Disabilities - Law nº 13.146, of July 2015 (Brazilian Inclusion Law - LBI), with entry into force on January 1 2016 and the entire Educational Inclusion Policy. From this context, proceeding to an analysis as to the effectiveness of the legal provisions related to the theme seems to us of great value, since it portrays the social utility of the law. In this sense, this research, inserted in the Postgraduate Program in Education of the University of Oeste Paulista (Unoeste) in Line of Research 01: Public Policies in Education, training processes and diversity, has as main objective to analyze the effectiveness of the forecasts listed in the Statute of the Person with Disabilities, according to the right to education axis - Chapter IV, in the context of municipal schools in Presidente Prudente / SP. The research has a qualitative approach, composed of three studies. The first study is a bibliographic review regarding the national scientific production on the theme Educational Inclusion Policies. The review was carried out adopting a time frame from the period 2007 to 2019 and assigning certain parameters in order to establish a common classification, and revealed a greater concern in the development of research with a qualitative approach, focused on elementary education and institutions located in the southeastern region of the country, with the object of study being the teacher's relationship to inclusion, however it was not observed the development of a study that confronted the effective compliance with the legal provisions provided for in the legal diploma of inclusion, after 3 years of entry into duration of the same. The second study is documentary, permeated by an analysis of the legal framework related to the theme. The analyzed documents covered the legislation at the international level, of which Brazil appears as a signatory, and at the national level, considering the legislative framework in the broad sense, that is, since the Federal Constitution, Complementary Laws, Ordinary, Decrees, Resolutions and Guidelines as well as National Policies and Programs, at the national, state and municipal levels and as a result, the existence of a vast scientific production on the theme object of the research with conceptual content, legal basis and pedagogical analysis, however without yet finding out how much an analysis of the effectiveness of the legal provisions contained in art. 28 of the Brazilian Inclusion Law. The third study is of the case study type, aiming at verifying, in a concrete way, how the legal provisions proposed by the LBI have been given effectiveness, or not, with respect to the education axis, in two school contexts of a school secretary. municipal education. In this study, the data were obtained through Focus Groups applied separately in each of the schools, with teachers from the regular classrooms as participants. As a result, it was observed that many propositions set out in Article 28 of the LBI, object of the present research have been effectively fulfilled, with a small portion of the legal provisions requiring greater dedication. The correlation between the data collected and the legal proposal leads to an analysis as to the effectiveness of the legal provisions, in order to confirm the

appropriation of the rights provided for by the legislation with respect to Chapter IV of the Statute of the Person with Disabilities, as well as which didactic-pedagogical and management actions have been taken to ensure this effectiveness. The results obtained from the three studies reveal the existence of a greater concentration of research that adopts high school teachers as subjects, and the municipal network object of study, Presidente Prudente, meets with a complex inclusive educational policy, corresponding in a quite positive to the legislator's intentions with regard to the effective inclusion of the legal provisions provided for by the LBI in the chapter on the Right to Education.

**Keywords:** Inclusive Education. Inclusion Educational. Inclusion Educational Politics. Statute of Persons with disabilities. LBI.

## LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| ADIN      | – Ação Direta de Inconstitucionalidade                                   |
| AEE       | – Atendimento Educacional Especial                                       |
| APAE      | – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                           |
| BDTD      | – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                  |
| CAA       | – Centro de Avaliação e Acompanhamento                                   |
| CAPES     | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CENESP    | – Centro Nacional de Educação Especial                                   |
| CDPD      | – Convenção das Pessoas com Deficiência                                  |
| CF        | – Constituição Federal   |
| CNE/CEB   | – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica                |
| CNE/CP    | – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno                           |
| CONADE    | – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência             |
| CORDE     | – Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência              |
| FAO       | – Found Agriculture Organization   |
| GF        | – Grupo Focal  |
| GFs       | – Grupos Focais  |
| IBC       | – Instituto Benjamin Constant  |
| INES      | – Instituto Nacional de Educação dos Surdos                              |
| LBI       | – Lei Brasileira de Inclusão   |
| LDBEN     | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| LIBRAS    | – Língua Brasileira de Sinais  |
| NEE       | – Necessidades Educativas Especiais                                      |
| ONU       | – Organização das Nações Unidas  |
| PAC       | – Plano de Aceleração do Crescimento                                     |
| PAEE      | – Público-alvo de Educação Especial                                      |
| PcD       | – Pessoa com Deficiência   |
| PDE       | – Plano de Desenvolvimento da Educação                                   |
| PNE       | – Política Nacional de Educação  |
| PNEE - EI | – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Ed. Inclusiva |
| SACE      | – Serviços Complementares à Educação                                     |
| SciELO    | – Scientific Library Online  |
| SEDUC     | – Secretaria de Educação   |
| SEESP     | – Secretaria de Educação Especial  |
| SRM       | – Sala de Recursos Multifuncionais                                       |

STF – Superior Tribunal Federal

UFPR – Universidade Federal do Paraná

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

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Trajetória da pessoa com deficiência na educação ..... | 35 |
| Figura 2 – Igualdade x Equidade .....                             | 55 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Fluxograma do processo de busca das publicações por base de dados .....                                  | 39  |
| Tabela 2 - Dados sobre as produções científicas selecionadas .....  | 40  |
| Tabela 3 - Estrutura organizacional da SEDUC – Educação Inclusiva .....   | 80  |
| Tabela 4 - Síntese dos estudantes público-alvo da Educação Especial – junho de 2019 SEDUC/Presidente Prudente ..... | 84  |
| Tabela 5 - Escola I – Grupos Focais/JSM .....   | 93  |
| Tabela 6 - Escola II – Grupos Focais/FAGB .....   | 94  |
| Tabela 7 - Critérios de categorização.....  | 95  |
| Tabela 8 - Categorização do Artigo 28, Lei nº 13.146/2015 .....   | 96  |
| Tabela 9 – Abordagens/Cronograma.....   | 97  |
| Tabela 10 - Estrutura da Escola I.....  | 101 |
| Tabela 11 – GF/ JSM – Escola I – Tema 1 .....   | 103 |
| Tabela 12 – GF/ JSM – Escola I – Tema 2 .....   | 104 |
| Tabela 13 – GF/ JSM – Escola I – Tema 3 .....   | 106 |
| Tabela 14 – GF/ JSM – Escola I – Tema 4 .....   | 109 |
| Tabela 15 – GF/ JSM – Escola I – Tema 5 .....   | 111 |
| Tabela 16 – GF/ JSM – Escola I – Tema 6 .....   | 112 |
| Tabela 17 – GF/ JSM – Escola I – Tema 7 .....   | 115 |
| Tabela 18 – GF/ JSM – Escola I – Tema 8 .....   | 116 |
| Tabela 19 – GF/Bosque – Escola I – Tema 9 .....   | 118 |
| Tabela 20 – GF/ JSM – Escola I – Tema 10 .....  | 120 |
| Tabela 21 – GF/ JSM – Escola I – Tema 11 e 12 .....   | 122 |
| Tabela 22 – GF/ JSM – Escola I – Tema 13 .....  | 123 |
| Tabela 23 – GF/ JSM – Escola I – Tema 14 .....  | 126 |
| Tabela 24 – Estrutura da Escola II.....   | 128 |
| Tabela 25 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 1.....  | 129 |
| Tabela 26 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 2.....  | 130 |
| Tabela 27 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 3.....  | 131 |
| Tabela 28 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 4.....  | 133 |
| Tabela 29 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 5.....  | 133 |
| Tabela 30 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 6.....  | 134 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 31 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 7.....       | 135 |
| Tabela 32 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 8.....       | 136 |
| Tabela 33 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 9.....       | 136 |
| Tabela 34 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 10.....      | 137 |
| Tabela 35 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 11 e 12..... | 138 |
| Tabela 36 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 13.....      | 139 |
| Tabela 37 – GF/ FAGB – Escola II – Tema 14.....      | 140 |

## SUMÁRIO

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>20</b> |
| <b>1.1</b> | <b>Apresentação.....</b>  | <b>20</b> |
| <b>1.2</b> | <b>Delineamento metodológico.....</b>   | <b>24</b> |
| <b>1.3</b> | <b>Objetivos .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>1.4</b> | <b>Métodos.....</b>   | <b>25</b> |
| 1.4.1      | Participantes.....  | 26        |
| 1.4.2      | Instrumento .....   | 28        |
| 1.4.3      | Procedimento de Coleta de dados .....   | 28        |
| 1.4.4      | Procedimento de Análise de dados.....   | 30        |
| <b>1.5</b> | <b>Resumo analítico dos capítulos.....</b>  | <b>31</b> |
| <br>       |   |           |
|            | <b>ESTUDO I – PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA E<br/>POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO .....</b>               | <b>32</b> |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>34</b> |
| <b>2</b>   | <b>MÉTODO .....</b>   | <b>37</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Procedimento de análise dos dados .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>3</b>   | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>4</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO I .....</b>  | <b>43</b> |
| <br>       |   |           |
|            | <b>ESTUDO II – ARCABOUÇO LEGAL SOBRE NORMAS RELACIONADAS<br/>AO DEFICIENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b> | <b>44</b> |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>46</b> |
| <b>2</b>   | <b>IGUALDADE E EQUIDADE À LUZ DA CF/1988 .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Da igualdade .....</b>   | <b>48</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Da equidade .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3</b>   | <b>LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>  | <b>57</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Legislação internacional .....</b>   | <b>57</b> |
| <b>3.2</b> | <b>Legislação nacional .....</b>  | <b>62</b> |
| 3.2.1      | Normas Constitucionais .....  | 63        |
| 3.2.2      | Normas infraconstitucionais .....   | 70        |
| <b>3.3</b> | <b>Normas e diretrizes do município de Presidente Prudente/SP .....</b>   | <b>78</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Breve análise das disposições legais do município referente ao tema .....</b>  | <b>80</b> |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 4   | CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO II .....  | 85  |
|     | ESTUDO III – ESTUDO DE CASO .....   | 88  |
| 1   | INTRODUÇÃO .....  | 90  |
| 1.1 | Procedimentos metodológicos .....   | 91  |
| 1.2 | Pesquisa qualitativa .....  | 98  |
| 1.3 | Grupo focal .....   | 99  |
| 2   | ESCOLA I – E. M. CEL. JSM .....   | 101 |
| 2.1 | Histórico e caracterização da Escola I .....  | 101 |
| 2.2 | Desenvolvimento do GF/JSM – Escola I .....  | 102 |
| 3   | ESCOLA II – E. M. FAGB .....  | 128 |
| 3.1 | Histórico e caracterização da Escola II .....   | 128 |
| 3.2 | Desenvolvimento do GF/ FAGB – Escola II .....   | 129 |
| 4   | CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO III .....   | 141 |
|     | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 155 |
|     | REFERÊNCIAS .....   | 163 |
|     | ANEXOS .....  | 169 |
|     | ANEXO A - MODELO DE REQUERIMENTO À SECRETARIA DE<br>EDUCAÇÃO (SEDUC) PARA INDICAÇÃO DE ESCOLAS<br>NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP .....                | 170 |
|     | ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SEDUC COM INDICAÇÃO DE<br>ESCOLAS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....   | 171 |
|     | ANEXO C – RELAÇÃO DE ESCOLAS POLOS – MUNICÍPIO DE<br>PRESIDENTE PRUDENTE/SP .....   | 172 |
|     | APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A<br>COORDENADORA DE GESTÃO EDUCACIONAL DA<br>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE<br>PRESIDENTE PRUDENTE/SP ..... | 174 |

## 1 INTRODUÇÃO

Neste início da dissertação procuramos trazer em breves e concisas linhas a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, que conduziram à realização deste estudo; em seguida, a justificativa e a problematização da pesquisa, bem como o seu delineamento metodológico; por fim, como ela se encontra capitulada.

### 1.1 Apresentação

Em primeiro lugar, entendemos ser fundamental trazer como um importante dado o fato de que a pesquisadora tem origem em uma família em que todas as mulheres da geração anterior, mãe, tias, avó e até alguns tios, foram ou são alfabetizadores, sendo que todos iniciaram como professores rurais, depois como professores nas primeiras escolas de Presidente Prudente/SP, alguns chegaram ao cargo de diretores de escolas e outros se tornaram professores de universidades, mas todos, invariavelmente, tinham um enorme amor pela missão de ensinar.

Ao longo da formação escolar, desde o então “primário”, o “ginásio” e depois o “colegial”, toda realizada em escola pública, sempre foi privilegiada com ótimos professores, que revelavam um verdadeiro amor pelo trabalho que desenvolviam, por isso se lembra de quase todos!

Não era à toa que após as aulas, no período da tarde, vestia um velho jaleco da mãe e se dirigia para um espaço da casa onde ficava instalada, de forma permanente, uma lousa verde, uma mesa contendo caixa de giz, brancos e coloridos, apagador e um caderno para fazer chamadas. Nesse espaço, encontrava-se com alunos imaginários, passava conteúdos aprendidos na escola e incorporava os padrões mais admirados que guardava dos seus professores. Ali iniciava uma história de amor por ensinar, história essa que carregou como uma bagagem preciosa até efetivamente dar a primeira aula em uma escola municipal da grande Curitiba/PR, em Piraquara, da disciplina de Química, na sétima série, em 1985.

Nesse período cursava a Faculdade de Biologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sonhava em seguir os passos de um grande mestre, Jacques Cousteau, que ensinava aos pesquisadores a vida no mar. Enquanto estudava, também tentava ensinar e, assim, deslocava-se por toda a metrópole de Curitiba, de ônibus, embaixo de chuva, sol e sempre muito frio, ministrava aulas de Química,

Física, Zoologia, Matemática, Geografia, sem perceber que aquelas tardes que passava com a lousa verde em casa ajudaram muito, e que a admiração pelos antigos professores do passado foi determinante para lhe colocar ali.

Como bióloga, partiu para duas oportunidades que surgiram: ser contratada como professora assistente em uma escola particular da capital paranaense, inclusive mais próxima da região central da cidade, e ainda desenvolver um projeto de pesquisa junto a um grande pesquisador, também professor da UFPR, na área de Botânica. Jacques Cousteau, e seus ensinamentos sobre a vida no mar, precisou ser adiado!

Dessa forma, iniciou a sua primeira trajetória profissional, com aulas para o Ensino Médio, e também a trajetória acadêmica, desenvolvendo projeto de pesquisa em reflorestamentos e recuperação de áreas degradadas. Ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando...não importava a ordem, mas o resultado de tudo!

Não demorou a surgir novas oportunidades e um convite irrecusável para participar de um projeto maior de pesquisa, em âmbito mundial, conduzido pela Found Agriculture Organization (FAO), uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU) relacionada à pesquisa em agricultura nos países em desenvolvimento. No pacote, incluía, além da pesquisa, ministrar aulas nas regiões de atuação.

Em 1990, iniciou uma nova e instigante trajetória, profissional e acadêmica, nos países africanos, para desenvolver pesquisas florestais, quanto à biodiversidade e banco de germoplasma, para garantir ao planeta a manutenção de espécies vegetais em extinção, além das aulas nas mais diversas disciplinas, anatomia da madeira, botânica econômica, recuperação de solos, identificação vegetal, florística, isso tudo em diversas universidades, cidades, países e línguas no continente africano. Enfim, o ensino estava sempre acompanhando, aquela lousa verde ainda era uma grande referência e os professores do passado...poderosas âncoras!

Por força de grandes mudanças, no fim dos anos 1990, o destino levou a pesquisadora ao Direito. Junto com ele vieram oportunidades de mais aulas, agora com um olhar sobre a justiça, as leis, o direito aplicado ao trabalho, ao consumidor, à propriedade, à família, ao comércio internacional, às empresas...inclusive ocupando-a por alguns bons anos de gerenciar o departamento jurídico de grandes companhias. Lá estava conciliando a atuação como advogada e também professora para continuar a ser uma pessoa feliz! Para completar o cenário, faltava ainda

desenvolver a parte acadêmica, aprofundar-se em pesquisa, qualificações e, quem sabe, um mestrado.

A oportunidade de cursar o mestrado surgiu ao analisar um Mandado de Segurança contra ato ilegal de autoridade pública *“para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa física ou jurídica sofrer violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça”*<sup>1</sup>.

No caso em comento, a autoridade tratava-se de um diretor de escola particular que, veladamente, impunha obstáculos para matricular uma criança de 07 anos na escola que dirigia ao argumento de que o aluno era “especial”, “portador de necessidades especiais”, “anormal”, “deficiente mental”, “criança com retardo”, e que, portanto, a escola teria dificuldades de lhe dar com a deficiência. Enfim, diante de uma agressão tão absurda, aquela primeira experiência teve como lado positivo despertar a pesquisadora para o atual tema de pesquisa, até então pouco considerado dentro da realidade profissional que vivia.

O fato e a demanda instaurada lhe instigaram, já com base em leituras e observações práticas, a analisar com maior profundidade o tema, principalmente considerando que se deparou com um arcabouço legal extremamente amplo, complexo e, a princípio, proativo.

Surgiu então a iniciativa de proceder a uma análise, revestida de cunho acadêmico, amparada em saberes e fundamentos teóricos, e de forma mais específica ainda, como esse arcabouço legal vem sendo atendido quanto ao eixo **educação**, ou seja, como vem sendo dada, e se vem realmente sendo dada, efetividade às previsões postas em leis no que diz respeito ao direito da pessoa com deficiência à inclusão sob a perspectiva da educação.

Com o intuito de aprofundar o tema, de forma mais científica, nasceu o desejo de partir para “águas mais profundas” quanto à formação profissional, novo desafio, cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu* de forma a buscar ao mesmo tempo uma qualificação e contribuir, de alguma maneira, para a questão prática, social e porque não humana.

---

<sup>1</sup> Lei n. 12.016/2009, art. 1º

Com essa perspectiva, buscou a possibilidade concreta de desenvolver o mestrado, matriculando-se no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), instituição a qual já estava fazendo parte do corpo docente do curso de Direito.

De início, ingressou como aluna especial, e não precisou de muito tempo para encantar-se com os novos desafios como mestranda, em especial, cursando a disciplina da Profa. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira – Gestão de Sistemas e Unidades Escolares no Contexto Democrático – que a incentivou e encorajou a desenvolver um estudo em que pudesse conciliar a experiência profissional, na área jurídica, com uma aplicação prática na educação.

Após algumas reflexões, amadureceu um projeto em que visualizava essa conciliação e ele me aguardava! Encontrou essa possibilidade na Educação Inclusiva, na análise da legislação quanto à sua efetividade, mais especificamente no eixo da educação. Pronto! O projeto tinha nascido, mas ainda não estava completo, porque não sabia como trilhar essa análise, onde buscar parâmetros, quais diretrizes seguir; apenas uma certeza, cursar o mestrado e desenvolver este projeto de pesquisa.

Ainda não sabia que o melhor estava por vir, ser entrevistada na seleção por uma profissional das mais preparadas para tratar de Educação Inclusiva que poderia conhecer; e mais ainda, despertar nela o interesse do tema. Então, o que era inicialmente um sonho, virou um projeto concreto, ganhou corpo, uma vez que a pesquisadora, em 2018, foi aprovada e selecionada como orientanda da Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, na linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade.

Em fevereiro de 2018, começou a trilhar esse novo desafio, como estudante do Mestrado em Educação, desconstruções e construções pela frente, textos, leituras, livros, disciplinas formadoras, que modelam um novo conceito sobre formação acadêmica, bem como um amadurecimento irreversível sobre educação inclusiva, diversidades, diferenças...justiça social. Não tinha mais como retornar!

E também não cabia mais no padrão que desempenhava, como advogada corporativa de uma grande companhia, que visa ao lucro absoluto, a menos valia do empregado, a superfaturação e enriquecimento dos empreendedores, a consideração do deficiente apenas para efeito de cumprir cotas previstas na lei.

A reflexão sobre o tema **inclusão** impunha bem mais do que isso, portanto era preciso mudar de uma vez, novos tempos! Desligada do mundo corporativo, a pesquisadora pôde finalmente debruçar-se sobre o estudo e sobre a causa, recalculando a rota.

Sob essa perspectiva é que procuramos demonstrar uma pesquisa que trouxe um grato e indescritível crescimento, tanto profissional e acadêmico quanto também humano, capaz de justificar o desenvolvimento da pesquisa que tem como tema **Proposições da política educacional de inclusão para a efetividade da escola inclusiva: estudos de casos.**

## **1.2 Delineamento metodológico**

Esta pesquisa tem como origem o interesse em se averiguar o quanto a legislação específica sobre direitos dos deficientes, consolidada com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146/2016 com entrada em vigência em 01 de janeiro de 2016, vem sendo efetivada na perspectiva da Educação.

A partir dessa proposição foi delineada a forma como se daria a investigação, utilizando-se como universo escolas do ensino fundamental no município de Presidente Prudente; para tanto, foi requerido à Secretaria da Educação (SEDUC) a indicação de escolas da rede municipal, bem como a autorização para o desenvolvimento dos estudos de coleta de dados (Anexo A).

Conforme autorização da Ilustre Secretária da Educação municipal (Anexo B) foram inicialmente indicadas 4 escolas da rede municipal, sendo que em razão de circunstâncias práticas optou-se por desenvolver a investigação em apenas 2 delas.

## **1.3 Objetivos**

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar no contexto das escolas indicadas, a efetividade das previsões elencadas pela Lei 13.146/2015, segundo o eixo Educação – capítulo IV – e em especial as disposições elencadas no artigo 28 desta lei que informam sobre a incumbência do Poder Público de assegurar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar determinações legais dispostas em um rol de 18 incisos.

Para se alcançar este propósito, foram delimitados como objetivos específicos:

- analisar se as escolas abordadas tinham a devida apropriação quanto às previsões legais dispostas no Capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência, especificadas no artigo 28 e seus incisos;
- averiguar se desenvolviam as ações didático-pedagógicas;
- Averiguar o desenvolvimento quanto a gestão no sentido norteado pela lei;
- identificar se os formatos de gestão adotados seriam condizentes com os aspectos inerentes ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.

#### **1.4 Método**

A pesquisa tem como formato um estudo de casos, de abordagem qualitativa com aproximações na perspectiva da Educação Inclusiva.

O estudo de caso, conforme proposto por Yin (2015) ao definir o tema, se caracteriza por investigar sob a perspectiva da análise de um determinado fenômeno atual inserido no seu ambiente real, surge da necessidade de se investigar fenômenos sociais complexos, e por consequência, daí a importância de se lidar com as condições contextuais em que tais fenômenos acontecem.

Nesse sentido, corrobora Yacuzzi (2005) ao destacar que a relevância do estudo de caso está justamente não no fenômeno em si, mas o contexto em que se encontra inserido, como esta pesquisa, em específico, as condições da escola, dos professores da sala regular e a apropriação destes no que diz respeito às previsões do legislador na LBI, como elementos essenciais para a averiguação da efetividade.

A pesquisa adotou como abordagem a qualitativa, que, de acordo com Gil (2002), possibilita aos pesquisadores compreender as pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais, trazendo as seguintes características:

[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

A escolha também se funda ao fato de que a abordagem qualitativa preocupa-se não só com a representação numérica, mas também, e até principalmente, com a compreensão aprofundada de um grupo ou organização social (SILVEIRA; CORDOVA, 2009), o que vem ao encontro dos propósitos desta investigação.

Assim também dispõe Minayo (2010) ao ensinar que a pesquisa qualitativa lida com os significados, com as crenças, os valores e comportamentos que as pessoas têm a respeito do fenômeno analisado exatamente porque esse tipo de pesquisa se preocupa com os aspectos da realidade que cercam as dinâmicas sociais.

#### 1.4.1 Participantes

A partir da indicação das escolas pela Secretária da Educação, e com base no anteriormente justificado, optou-se por delimitar como universo da pesquisa 2 dessas escolas, sendo atribuído a elas a denominação de **Escola I** e **Escola II**.

Como sujeitos da pesquisa, foram destacados os professores das salas regulares do ensino fundamental das duas escolas, totalizando em 27 docentes, sendo:

- 21 da Escola I e 6 da Escola II
- Todas professoras (sexo feminino);
- 60% acima de 40 anos (idade máxima: 63 anos);
- 22% entre 30 à 40 anos;
- 18% entre 25 à 30 anos;
- 74% com formação continuada em educação especial
- 83% com formação em pedagogia;
- 17% com licenciatura em ciências (geografia, biologia)
- 14% com mestrado (4 docentes)
- 3% ( 1 docente) com mestrado em desenvolvimento;
- 82% casadas, mães e algumas avós

Em relação às instituições em que foram realizadas as pesquisas, tratam-se de Escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental, sendo que:

- **Escola I:** localizada em um tradicional bairro da cidade, que foi considerado um bairro residencial nobre, porém atualmente é de maior ocupação comercial, muito próximo à região central da cidade, atende alunos de todos os bairros, entretanto, devido à grande procura de vagas pelos pais, tornou-se uma escola muito concorrida e desejada; conforme o site responsável pela informação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> a escola apresenta um número de 706 alunos, 12 salas de aulas, 24 docentes<sup>3</sup>, 1 único turno de funcionamento, um total de 60 funcionários, Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Grupo 5 e Indicador de Complexidade de Gestão nível 2, oferecendo como modalidade de ensino apenas o ensino fundamental; em relação à prática pedagógica inclusiva, o site informa a presença de 13 alunos incluídos (dados de 2017), não indica a presença de sala de recursos Multifuncionais, e informa que são 5 o número de docentes com formação continuada em educação especial. O IDEB da escola em 2017 foi de 7,4.

Como observação importante e a título de atualização, a pesquisa constatou a presença de sala de recursos multifuncionais, instalada próximo ao final do ano de 2018; bem como na data do levantamento foram confirmados 23 alunos deficientes, matriculados e frequentando as salas de aulas regulares, 21 docentes (3 encontram-se afastados), sendo que deste total, 15 com formação continuada em educação especial.

- **Escola II:** localizada em bairro residencial, considerado anteriormente de classe média, porém com a instalação de faculdades próximas à escola o bairro se tornou movimentado, com pequenos comércios e muitos imóveis residenciais ocupados por estudantes universitários. conforme o site responsável pela informação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup> a escola apresenta um número de 236 alunos, com 9 turmas, 1 único turno de funcionamento, um total de 34 funcionários, sendo 10 professores<sup>5</sup> nas salas regulares, com Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Grupo 5 e Indicador de Complexidade de Gestão nível 2,

---

<sup>2</sup> <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

<sup>3</sup> Foram sujeitos da pesquisa um total de 21 docentes em razão de afastamento de 3 na data do desenvolvimento da pesquisa.

<sup>4</sup> <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

<sup>5</sup> Foram sujeitos da pesquisa apenas 6 docentes em razão de 2 encontrarem-se afastados por licença médica, 1 desenvolvendo mestrado fora do município e 1 ter horário especial para HTPC

oferecendo como modalidade de ensino apenas o ensino fundamental; em relação à prática pedagógica inclusiva, o site informa a presença de 9 alunos incluídos (dados de 2017), indica a presença de sala de recursos Multifuncionais, e informa que são 3 o número de docentes com formação continuada em educação especial. O IDEB da escola em 2017 foi de 7,5.

Como observação importante e a título de atualização, a pesquisa confirmou na data do levantamento a presença de 14 alunos deficientes, matriculados e frequentando as salas de aulas regulares, bem como um número de 5 docentes com formação continuada.

#### 1.4.2 Instrumento

Como instrumento para o levantamento dos dados foi adotado a aplicação de Grupos Focais sendo que os encontros foram virtuais por meio do recurso de comunicação via WhatsApp; a forma de composição dos grupos, a frequência de encontros e a abordagem dos assuntos encontram-se mais esclarecidos no Estudo III desta pesquisa, devidamente acompanhado das tabelas descritivas.

Importante aqui tecer como observação que a opção pela aplicação como instrumento os Grupos Focais na forma virtual, via WhatsApp teve inicialmente uma reação estranha pelos participantes da pesquisa, e no decorrer dos encontros abordagens observou-se que muitas manifestações acabavam por reproduzir, involuntariamente, a ideia apresentada pela primeira participante de uma abordagem específica.

#### 1.4.3 Procedimento de coleta de dados

O projeto iniciou, conforme anteriormente comentado, com o requerimento à Secretaria da Educação do município de Presidente Prudente, solicitando a indicação de escolas da rede municipal para o desenvolvimento da pesquisa; pelo que foi prontamente atendido, com indicação de 4 escolas, sendo que após análise da viabilidade, foram limitadas a 2 escolas. Neste procedimento foi solicitado pela SEDUC a descrição protocolada das justificativas e contribuições da pesquisa, bem como os compromissos éticos quanto à responsabilidade, e de informação dos resultados à escola e aos participantes, sendo atendidas as solicitações quanto ao

compromisso e com a finalização da pesquisa serão protocoladas junto às escolas os dados e resultados obtidos.

Após, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (nº.5717) e na Plataforma Brasil (CAEE – 19541319.0.0000.5515)<sup>6</sup>, obtendo aprovação.

A partir da aprovação pelos órgãos competentes, o próximo passo foi a realização de entrevista junto à Coordenadora de Gestão Educacional da SEDUC de Presidente Prudente (Apêndice A) que proporcionou um minucioso esclarecimento sobre a estrutura da rede municipal de educação, apresentando também as diretrizes municipais e cartilhas que compõem a política pública local relacionada à educação especial, bem como o trabalho realizado pela Coordenação de Educação Especial<sup>7</sup>.

A partir desta etapa, com relação às escolas, foi realizada uma apresentação inicialmente à diretoria, com a presença do diretor, coordenador (a) e do professor do AEE e, posteriormente foi agendada uma primeira reunião com todos os professores, na atividade de HTPC, com as devidas apresentações pessoais, bem como quanto ao conteúdo da pesquisa, objetivos e forma de levantamento dos dados, pelo que não houve resistência ou apresentação de alguma forma de restrição, principalmente quando da informação do número de contato do WhatsApp.

Superada esta fase inicial, foram formados os grupos de WhatsApp, sendo 3 grupos por escola; a **Escola I** continha 07 participantes por grupo e a **Escola II** com 02 participantes por grupo, sendo atribuído a cada participante apenas as iniciais do nome e sobrenome, e reunidos de forma aleatórias em cada um dos 6 grupos.

Ressalta-se que foi esclarecido aos participantes a garantia do sigilo e do anonimato da divulgação dos dados, informações, manifestações pessoais, bem como o reforço quanto a não obrigatoriedade de manifestação, inclusive podendo manter-se omissos e não responder às abordagens.

O Estudo III desta pesquisa se ocupará em melhor esclarecer quanto aos detalhes da aplicação das abordagens, todavia, resumidamente foram realizadas em 4 encontros virtuais, em semanas consecutivas pelo período de 1 mês, agendando-

---

<sup>6</sup> <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

<sup>7</sup> Agradecimentos especiais à Profª Mestra Marcia Aparecida Pinheiro Janial (Coordenadora de Gestão Educacional/Seduc) e Prfª Mestra Jussara Oliveto Miralha (Coordenadora Pedagógica da Educação Especial) pela disponibilidade, interesse e atenção à pesquisa.

se para todas as segundas-feiras o envio a todos os grupos dos assuntos que seriam abordados na semana, ficando todos a vontade para iniciarem as manifestações, comentários, observações e informações pertinentes ao tema.

Em algumas ocasiões um dos participantes por algum motivo deixou de se manifestar, entretanto, após encerrada a data de uma abordagem respectiva, solicitavam a inclusão, que foram atendidas, por entender validas.

#### 1.4.4 Procedimento de análise de dados

Quanto à forma de análise dos dados, foram gerados eixos temáticos ao longo da aplicação do Grupo Focal, além dos indicadores que poderiam emergir no processo de coleta, tendo como base principal os documentos coletados e o registro das discussões evidenciadas nos Grupos Focais.

O procedimento de análise dos dados aproximou-se da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), compreendida pelo desmembramento dos dados em unidades ou categorias; conforme o objetivo da pesquisa, caberia observar a apropriação dos dispositivos legais previstos nos incisos do artigo 28 da LBI, sendo assim, foi realizada uma categorização das 18 determinações legais ali presentes, com base em 4 critérios: Pedagógico (P), Estrutural (E), Relacional (R) e Administrativo ou de Gestão (A), conforme melhor esclarecido na Etapa 6 do Estudo III.

A partir das abordagens e as manifestações de cada participante, organizou-se a análise com base nas três etapas propostas por Bardin (2011), sendo essas:

- Pré-análise: fase de organização das ideias iniciais, sistematizando-as para a elaboração do plano de análise, com definição de indicadores que serão utilizados como base para posterior interpretação;
- Exploração do material: caracteriza-se pela fase de gestão dos procedimentos a serem tomados com base nas escolhas; nesta etapa é que são identificadas as categorias onde o material estará organizado;
- Tratamento dos resultados e interpretação: etapa em que se estabelece a relação dos dados levantados, momento de respostas dos objetivos propostos.

## 1.5 Resumo analítico dos capítulos

Buscando um formato em que os estudos realizados sejam imediatamente publicados e utilizando como parâmetro as pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Construção dos Processos de Subjetividade no Contexto Escolar (SENA, 2018), liderado pela Profa. Dra. Camélia Santana Murgo, a presente dissertação encontra-se estruturada, além da Introdução, em que consta a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, entre os seguintes capítulos:

**ESTUDO I:** composto de uma revisão bibliográfica e análise da produção científica relacionado ao tema a partir de publicações em três bases de dados nacionais no interregno dos últimos 12 anos.

**ESTUDO II:** encontra-se subdividido em duas partes, a primeira traz um minucioso levantamento legal, de ordem geral, referente ao tema, no ordenamento jurídico pátrio, e excepcionalmente as Convenções Internacionais pertinentes; a segunda parte ocupa-se de relacionar as diretrizes e normativas gerais do município de Presidente Prudente, lugar do objeto de estudo, e documentos elaborados pela SEDUC com relação ao zoneamento das escolas municipais, atribuições das escolas, documentação referente a alunos, observações biopsicossociais, como forma de demonstrar como o município se organizou nesse sentido.

**ESTUDO III:** ocupa-se da pesquisa de campo, com abordagem dos objetivos específicos, e elaboração dos grupos focais em cada uma das escolas indicadas, de forma a discutir as previsões legais dispostas no art. 28 da LBI. Neste estudo, verifica-se a necessidade de caracterização das escolas envolvidas, a descrição e composição de cada uma delas, bem como a formação, desenvolvimento e dinâmica dos grupos focais e os resultados advindos.

Finalizando, seguem as **Considerações Finais** da dissertação em que se propõe a discussão dos resultados obtidos e as conclusões decorrentes dessa análise, no sentido da confirmação quanto à efetividade da norma estudada na perspectiva das escolas municipais de Presidente Prudente.

## **ESTUDO I – PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**

### **RESUMO**

#### **Produção científica sobre a Escola Inclusiva e Política Educacional de Inclusão**

O objetivo deste estudo é o de identificar e analisar as produções científicas nacionais relacionadas à Educação Inclusiva e Política Educacional de Inclusão como base para a investigação pretendida nesta pesquisa sobre a efetividade da política educacional de inclusão a partir da legislação pátria. Para tanto, foram realizadas buscas das publicações relacionadas ao tema, adotando como recorte temporal o período entre 2007 a 2019, nas bases de dados CAPES, BDTD e SciELO. Os descritores utilizados foram “educação inclusiva” OR “política educacional de inclusão” OR “LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO”. O levantamento apontou inicialmente 477 publicações, entre artigos, dissertações e teses pertinentes aos critérios pré-estabelecidos. Foram atribuídos vários parâmetros para efeito de estabelecer uma classificação em comum dessas publicações, tais como: o nível de ensino em que se encontram distribuídas, a abordagem adotada, o tipo de estudo, objetivos, período de publicação, tipo de publicação, a região objeto do estudo, a região de desenvolvimento e publicação da pesquisa, o instrumento adotado para esse desenvolvimento e os sujeitos envolvidos. Considerando os dados levantados, observa-se uma maior preocupação no desenvolvimento de pesquisas com abordagem qualitativa, distribuídas no ensino fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, tendo como local de análise dos estudos várias regiões do Brasil, todavia o desenvolvimento das pesquisas encontra-se concentrado nas instituições da Região Sudeste; observa-se também que, embora a maioria traga um histórico referente à legislação relacionada à inclusão, nenhum estudo buscou confrontar dispositivos legais e sua efetividade na prática, identificando-se com isso a necessidade e importância do desenvolvimento de estudos nesse sentido como forma de constatação quanto à efetividade da lei.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Política Educacional de Inclusão. Produção Científica.

## ABSTRACT

### **Scientific production on Inclusive School and Inclusive Educational Policy**

The aim of this study is to identify the national scientific productions related to Inclusive Education and Inclusion Educational Policy as the basis for the research intended in this research regarding the effectiveness of the inclusion educational policy from the homeland legislation. For this purpose, searches were made of publications related to the theme, adopting as a time frame the period from 2007 to 2019, in the CAPES, BDTD and SciELO databases. The descriptors used were “inclusive education” OR “educational inclusion policy” OR “BRAZILIAN INCLUSION LAW”. The survey initially pointed to 477 publications, including articles, dissertations and theses pertinent to the pre-established criteria. Several parameters were assigned for the purpose of establishing a common classification of these publications, such as: the level of education in which they are distributed, the approach taken, the type of study, objectives, period of publication, type of publication, the object region. of the study, the region of development and publication of the research, the instrument adopted for this development and the subjects involved. Considering the data collected, there is a greater concern in the development of research with qualitative approach, distributed in elementary school, from semi-structured interviews and focus groups, having as a place of analysis of studies, various regions of Brazil, but the development of research is concentrated in the institutions of the Southeast Region; It is also observed that although most bring a history of inclusion-related legislation, no study sought to confront legal provisions and their effectiveness in practice, thus identifying the need and importance of the development of studies in this sense as a way of finding out about the inclusion of such legislation. effectiveness of the law.

**Keywords:** Inclusive Education. Inclusion Educational Policy. Scientific Production.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no âmbito escolar, a educação inclusiva é uma realidade infestável, ainda que por força dos diplomas legais, o que assistimos são as escolas em processo de recebimento e integração daqueles que, por séculos, viram-se segregados da sociedade.

Esse processo é fruto de uma longa e histórica trajetória da sociedade, tanto no âmbito nacional quanto internacional, sempre amparado por diplomas legais capazes de legitimar os direitos conquistados e, muitas vezes, face ao perfil coercitivo, impor as previsões ali dispostas.

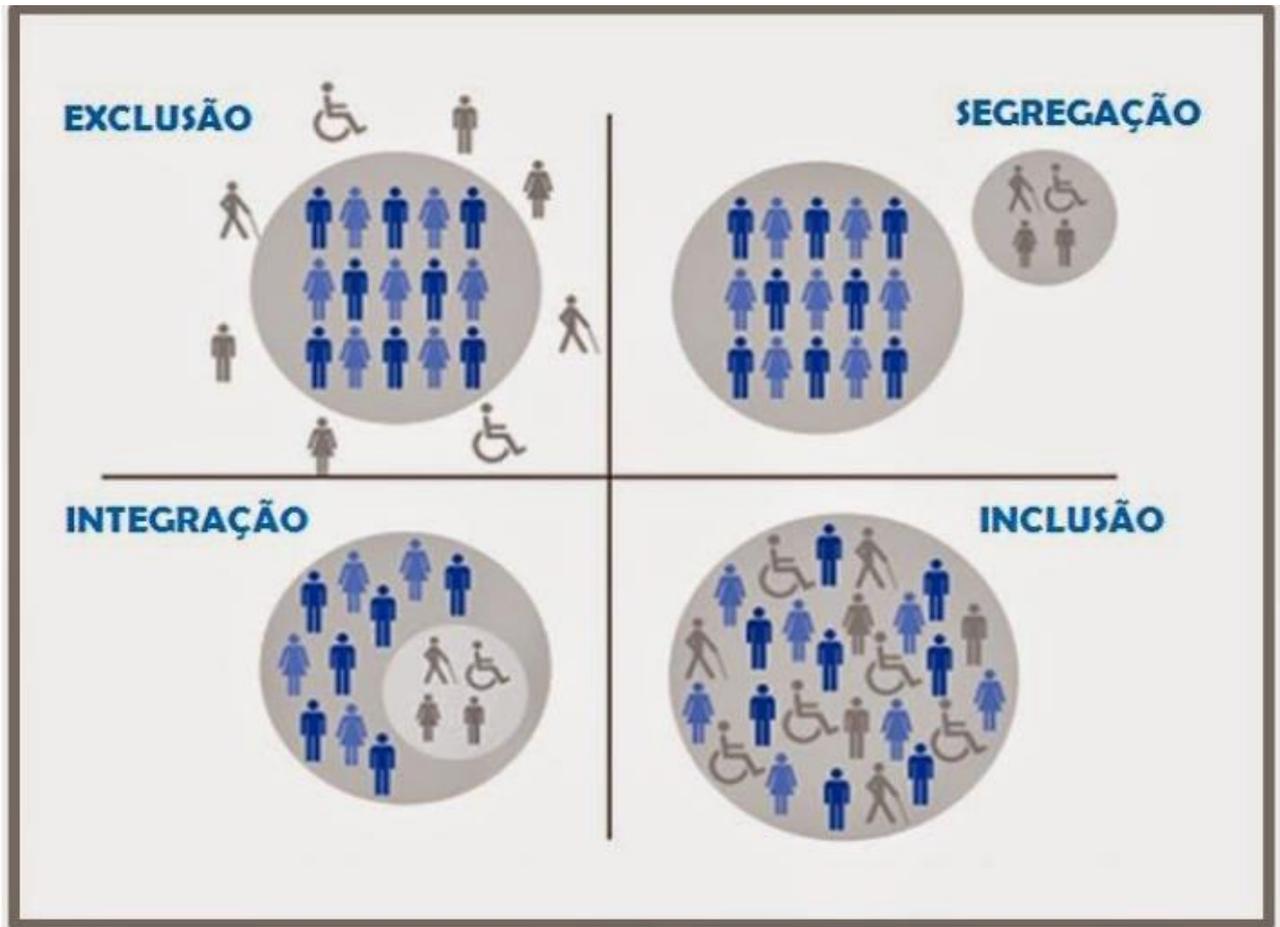
Considerando a realidade nacional, sob a perspectiva da inclusão e da educação, o que se tem como base de todo o estudo são diplomas legais indispensáveis, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 3.924/1996, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – conhecido como LBI.

O que se tem como extrato de toda a produção legislativa e de acordo com a percepção observada quanto à evolução social, é a conclusão de que a educação é um direito, inafastável, de todos os cidadãos, sendo que, hoje, esse direito passa necessariamente pela inclusão.

Nesse sentido, Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011) afirmam que a educação é concebida como prática necessária à existência e manutenção das sociedades, na medida em que organiza a transmissão das culturas, garantindo assim sua continuidade.

O caminho percorrido pela questão da deficiência não só foi longo, como também acidentado, segundo leciona Sasaki (1999), no âmbito da educação, o processo atual de inclusão atravessou quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão, conforme muito bem representada na figura a seguir:

Figura 1 - Trajetória da pessoa com deficiência na educação



Fonte: Colégioecheide<sup>8</sup>

Essa trajetória implica as transições quanto ao lugar do deficiente na sociedade, passando desde a exclusão, período em que era marginalizado, até então sem qualquer direito ou atenção, inclusive sem qualquer valor para a sociedade, evoluindo para uma segunda fase, que se caracteriza por um período de segregação, quando, apesar de já excluídas, as pessoas deficientes passaram a ser acolhidas por instituições filantrópicas ou de cunho religioso. (NASCIMENTO, 2018).

Nessa fase da segregação surgiu a “educação especial” com as escolas especiais e, posteriormente, as salas especiais nas próprias escolas. Nas palavras de Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 150), as escolas especiais tinham o mesmo objetivo da escola comum: “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho” e que “ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito”.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.colegioecheide.com/integracion-e-inclusion/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Na sequência evolutiva teve início o processo de integração, cujo entendimento era de que a pessoa com deficiência também era capaz de aprender normalmente, além de frequentar o mesmo espaço que as outras pessoas, caracterizando-se pela inserção, nas escolas comuns, de salas com claro sinal de que o aluno é quem deveria se adaptar à escola.

Segundo Sasaki (1999), em decorrência do ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, a sociedade despertou uma compreensão no sentido de que para que as pessoas com deficiência participassem efetivamente, com plenitude e igualdade de oportunidades, caberia à sociedade adaptar-se às pessoas com deficiência, o que deu origem a um novo período, que é o da inclusão.

Essa nova fase, nos meados da década de 1980, ainda deveria atravessar um longo tempo de muitas discussões, até vir a se firmar como um direito adquirido. Período de intensas discussões legislativas, normativas, diretrizes no intuito de criar políticas públicas garantidoras da inclusão em todos os setores da sociedade.

Em reforço ao entendimento supra e à consolidação do significado de educação inclusiva, leciona Mantoan (2003, p. 1) que inclusão é não deixar ninguém de fora do convívio escolar e que o sistema escolar precisa se ajustar às particularidades dos alunos.

Nesse espectro, constata-se que a Educação Inclusiva começa a ocupar uma posição de importância no cenário nacional, com o devido reconhecimento social; um arcabouço legal vem amparar essa conquista, o que será tratado no Estudo II desta dissertação, capaz de garantir aos deficientes o direito de permanência na escola regular e em condições de igualdade com todos os alunos.

## 2 MÉTODO

Este estudo visa uma revisão sistemática das produções científicas a partir de uma pesquisa em bases de dados *on-line*, como modalidade de investigação, buscando compreender como se encontra o estado atual do assunto em questão, por um lado como forma de levantar as principais discussões até o momento, e também identificar eventuais vazios referenciais pertinente ao tema.

Com o intuito de identificar a efetividade das previsões legais referentes à legislação inclusiva, o levantamento foi efetuado no período de junho a setembro de 2019, selecionando apenas as publicações com acesso, via internet, ao texto completo, revisado pelos pares, de forma a contemplar uma análise de artigos em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, utilizando-se três bases de dados nacionais, sendo estas: portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), adotando-se como descritor de busca das publicações os termos “escola inclusiva”, “política educacional de inclusão” e “lei brasileira de inclusão”.

Referente ao critério de seleção, elegeu-se publicações somente em português, com acesso aberto ao texto completo por meio da internet e revisado por pares, tendo como recorte temporal o período de 2007-2019, justamente em razão da publicação da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, aos 30 de março de 2007. (BRASIL, 2007a).

O material levantado foi minuciosamente lido e analisado com base na pertinência, ou não, relacionada ao tema escola inclusiva/política educacional de inclusão e lei brasileira de inclusão, excluindo-se aquelas que se afastassem desses descritores.

Inicialmente, foi contabilizado o número de publicações sobre um aspecto geral que mencionasse um dos descritores, sendo que após leitura de cada resumo, verificou-se a pertinência de quais seriam mantidos no universo da análise. O número de publicações levantadas nessa etapa foi de 477.

Desse universo, após a leitura, constatou-se que 77 guardavam pertinência temática, adotando-se esse universo de publicações como objeto de estudo, após minuciosa leitura e análise de cada uma delas.

## **2.1 Procedimento de análise dos dados**

As produções científicas selecionadas foram submetidas a minuciosa leitura, buscando-se identificar parâmetros ou dados que pudessem, de alguma forma, ser relacionados ou fundamentassem o tema.

A partir da leitura e das observações dos parâmetros, esses foram destacados para efeito de comporem a caracterização geral das publicações.

Optou-se por uma análise manual, sem a utilização de software e baseada em categorização por leitura flutuante.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise das publicações e após a leitura, foram atribuídos 10 parâmetros para efeito de classificação das principais características dessas publicações. Os parâmetros adotados têm como base:

- I - Nível de ensino: fundamental, médio ou superior.
- II - Abordagem metodológica: qualitativa, quantitativa ou mista.
- III - Tipo de estudo: empírico ou teórico.
- IV - Objetivo: avaliação, intervenção, investigação, pesquisa-ação.
- V - Período de publicação: 2007/2012, 2013/2018 e 2019.
- VI - Tipo de publicação: artigo, dissertação ou tese.
- VII - Região objeto do estudo: N, NE, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.
- VIII - Região de desenvolvimento e defesa da pesquisa: N, NE, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.
- IX – Instrumento: roteiro, questionário, entrevista, grupo focal, documentos, diário de campo.
- X - Participantes envolvidos: alunos, docentes, gestores.

A seguir, o fluxograma com a síntese das informações sobre número total de artigos na busca inicial e o número após seleção e leitura prévia.

Tabela 1 - Fluxograma do processo de busca das publicações por bases de dados

| PRODUÇÕES CIENTÍFICAS                           |            |                                  |                           |                                 |
|---|------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| FLUXOGRAMA - Processo de busca - Bases de dados |            |                                  |                           |                                 |
| Total de produções encontradas                  |            | Produções excluídas após análise | Produções selecionadas    |                                 |
| Base de dados                                   |            |                                  |                           |                                 |
| CAPES   | 179        |                                  | CAPES                     | 21 artigos                      |
| SciELO  | 28         |                                  | SciELO                    | 11 artigos                      |
| BDTD  | 270        |                                  | BDTD                      | 45 (16 dissertações / 29 teses) |
| <b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>                       | <b>477</b> | <b>400</b>                       | <b>TOTAL SELECIONADAS</b> | <b>77</b>                       |

Fonte: A autora (2019).

Conforme consta no fluxograma, inicialmente foram analisadas 477 publicações, considerando as buscas dos descritores adotados, entre artigos, teses e dissertações, sendo 179 na base de dados da CAPES, 28 na SciELO e 270 na BDTD, com busca de publicações somente no idioma português, adstrito ao Brasil, com recorte temporal entre 2007/2019.

Procedida a leitura dos textos e com aplicação do critério de exclusão para aqueles que não guardavam pertinência temática, foram selecionadas 77 publicações e sobre essas publicações foram aplicados os parâmetros anteriormente informados.

A seguir, tabela com os dados observados nas produções científicas selecionadas:

Tabela 2 – Dados sobre as produções científicas selecionadas

| CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PUBLICAÇÕES    |    |       |                              |    |      |
|---|----|-------|------------------------------|----|------|
| PARÂMETROS                              | Nº | %     | PARÂMETROS                   | Nº | %    |
| <b>NÍVEL DE ENSINO OBJETO DO ESTUDO</b> |    |       | <b>INSTRUMENTO UTILIZADO</b> |    |      |
| Fundamental                             | 45 | 58,40 | Questionário                 | 7  | 9    |
| Médio                                   | 10 | 12,90 | Roteiro                      | 3  | 3,8  |
| Superior                                | 4  | 5,10  | Entrevista semiestruturada   | 16 | 20,7 |
| <b>ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA</b> |    |       | Grupos focais                | 8  | 10,3 |
| Qualitativa                             | 62 | 80,5  | Análise documental           | 41 | 53,2 |
| Quantitativa                            | 15 | 19,4  | Diário de campo              | 2  | 2,59 |
| <b>TIPO DE ESTUDO</b>                   |    |       | <b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>  |    |      |
| Empírico                                | 22 | 28,7  | Estudantes/deficientes       | 25 | 32,4 |
| Teórico                                 | 55 | 71,4  | Docentes                     | 35 | 45,4 |
| <b>OBJETIVO</b>                         |    |       | Gestores                     | 17 | 22   |
| Avaliação                               | 2  | 2,5   |                              |    |      |
| Intervenção                             | 5  | 6,4   |                              |    |      |
| Pesquisa-Ação                           | 68 | 88,3  |                              |    |      |
| Investigação                            | 2  | 2,5   |                              |    |      |
| <b>PERÍODO DE PUBLICAÇÃO</b>            |    |       |                              |    |      |
| 2007/2012                               | 38 | 49,3  |                              |    |      |
| 2012/2018                               | 21 | 27,2  |                              |    |      |
| 2019                                    | 18 | 23,7  |                              |    |      |
| <b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>               |    |       |                              |    |      |
| Artigo                                  | 11 | 14,2  |                              |    |      |
| Dissertação                             | 17 | 22    |                              |    |      |
| Tese                                    | 29 | 37,6  |                              |    |      |
| <b>REGIÃO DE ESTUDO</b>                 |    |       | <b>REGIÃO DE DEFESA</b>      |    |      |
| Norte                                   | 2  | 2,5   | Norte                        | 8  | 10,3 |
| Nordeste                                | 2  | 2,5   | Nordeste                     | 8  | 10,3 |
| Sul                                     | 4  | 5,1   | Sul                          | 9  | 11,6 |
| Sudeste                                 | 2  | 2,5   | Sudeste                      | 43 | 55,8 |
| Centro-Oeste                            | 11 | 14,2  | Centro-Oeste                 | 9  | 11,6 |

Fonte: A autora (2019).

O que se observa das indicações apresentadas, com base nos parâmetros adotados, é que:

**I – Quanto ao nível de ensino:** a maioria das produções dedica-se ao ensino fundamental (58,4%) e, muito embora passível de controvérsia, o que se pode observar é que os estudos referentes à escola inclusiva se concentram principalmente na fase inicial de escolarização.

**II – Quanto ao tipo de estudo:** tem-se que 71,2% é do tipo teórico, sendo que quanto à metodologia, a abordagem qualitativa (III) aparece como maior opção na produção científica com 80,5% do universo analisado.

**III – Quanto aos objetivos dos estudos:** destaca-se a pesquisa-ação (88,3%) em relação à intervenção, investigação e avaliação.

**IV – Quanto ao período de publicação:** adota-se a divisão de 5 em 5 anos, a partir de 2007 a 2012, 2013 a 2018, sendo o último ano, 2019, individualizado. Observa-se uma concentração maior no período inicial, 2007/2012 (49,3%) e depois uma redução, sendo que o último ano desta pesquisa, 2019, antes do seu término, detém um número proporcionalmente maior que os outros na ordem de 23,7%.

**VI – Com relação ao tipo de publicação:** se artigos, dissertações ou teses, observa-se uma distribuição relativamente proporcional com predomínio da produção de teses (37,6%) em face de artigos (14,2%) e dissertações (22,0%).

**VII – Quanto à região referente à área territorial objeto do estudo:** independentemente de onde o estudo é desenvolvido, o panorama é de uma distribuição linear entre as cinco regiões geográficas brasileiras, sendo N (2,5%), NE (2,5%), Sul (5,1%), SE (2,5%) e surpreendentemente, Centro-Oeste (14,2%).

**VIII – Quanto à região de produção da pesquisa:** tem-se que a região Sudeste concentra o maior índice, de 55,8% de trabalhos defendidos por instituições locais, contra N (10,3), NE (10,3), Sul (11,6%) e Centro-Oeste (11,6%).

**IX – Quanto aos instrumentos adotados:** tem-se que o maior índice registrado na amostra de produção é para a análise de documentos (53,2%), seguido da entrevista semi-estruturada (20,7%), grupo focal (10,3%) e demais, questionário, roteiro, diário de campo, todos abaixo de 9%.

**X – Quanto ao enfoque da produção científica:** finalizando os parâmetros, quanto ao enfoque dado pela produção científica com relação aos sujeitos, tem-se como mais incidente as produções que analisam a inclusão sob a perspectiva do docente (45%), em relação aos alunos, no caso deficientes, (32,4%) e, por fim, os gestores (22%).

#### **4 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO I**

A primeira parte da pesquisa, que constitui o Estudo I, procurou analisar a produção científica nacional que envolvesse os temas Escola Inclusiva, Política Educacional de Inclusão e Lei Brasileira de Inclusão por meio de consultas as bases de dados on-line, sob o recorte temporal de 2007 a 2019, sendo possível concluir pelos dados levantados os seguintes pontos:

1º) Referente ao nível de ensino em que mais incidem as pesquisas e produções científicas, os dados apontam ser o ensino fundamental, sendo que mais da metade das produções analisadas estão concentradas nesse nível, o que pode indicar uma preocupação do pesquisador em aprimorar as questões pertinentes à inclusão desde o início da vida escolar da pessoa com deficiência, de forma a imprimir a nova prática inclusiva desde o início da formação escolar.

2º) Outro aspecto que esse dado reflete é o fato de demonstrar claramente a mudança efetiva de postura adotada pelo Brasil quanto ao novo paradigma referente à deficiência desde o início da escolarização; todavia, há que se convir que essa mudança de postura também repercute nos demais níveis escolares, de maneira que assistimos ao novo olhar hoje dado aos demais níveis, de forma difusa.

3º) Com relação aos sujeitos da pesquisa, nota-se uma maior concentração com relação ao docente, quanto à prática, recursos pedagógicos utilizados, formação, etc.; o que pode levar à conclusão de que inobstante o estudante seja o público-alvo, necessário se faz desenvolver muitos estudos com relação ao docente que o acompanha.

## **ESTUDO II – ARCABOUÇO LEGAL SOBRE NORMAS RELACIONADAS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A REALIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

### **RESUMO**

#### **Arcabouço legal sobre normas relacionadas à pessoa com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade de Presidente Prudente/SP**

O objetivo deste estudo é apresentar e analisar a legislação sobre Educação Inclusiva, utilizando como base os dispositivos da Legislação Nacional. Foi elaborada uma análise documental em uma perspectiva historiográfica, tendo sido criadas as categorias analíticas denominadas: Normas Constitucionais; Normas Infraconstitucionais; Normas e Diretrizes Municipais; Breve análise das disposições legais do município referente ao tema. Foram elencados 10 diplomas legais e atribuídos vários parâmetros para a compreensão do arcabouço legal estudado. Os resultados evidenciam a existência de vasta produção científica sobre os temas objeto da pesquisa com conteúdo conceitual, fundamentação legal e análise pedagógica, porém sem constatação ainda quanto a uma análise da efetividade dos dispositivos legais, principalmente se de fato estão ocorrendo, e como, as disposições legais constantes no art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Arcabouço Legal. Análise Documental.

## ABSTRACT

### **Legal framework on norms related to people with disabilities from the perspective of Inclusive Education and the reality of Presidente Prudente/SP**

The aim of this study is to present and analyze the legislation on Inclusive Education, based on the provisions of National. A documental analysis was elaborated in a historiographical perspective, having been created the analytical categories called: Constitutional Norms, Infraconstitutional Standards, Municipal rules and guidelines; brief analysis of the provisions of the Municipality regarding the theme. Were listed ten legal diplomas and several parameters were assigned for the comprehension of the studied legal framework. The results show that existence of a vast Scientific production on the research subjects with conceptual content, legal basis and pedagogical analysis. However, there is still no verification as to an analysis of the effectiveness of the legal devices, especially if they are actually occurring, and how, the legal provisions contained in art 18 of the Brazilian Inclusion Law.

**Keywords:** Inclusive Education. Legal Framework. Document Analysis.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde sempre, na história da humanidade, ocorreu e ocorre a segregação das pessoas consideradas diferentes dos “padrões normais” criados pela sociedade. São vários os relatos de como essas pessoas foram e ainda são excluídas e, há algum tempo, muitas vezes, eram até eliminadas em razão das suas diferenças e imperfeições.

Para Bauman (1998, p. 27), “todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”.

A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, apregoava a ideia de condição humana incluindo a perfeição física e mental. Caso não fossem semelhantes a Deus, “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2003, p. 16).

Em razão disso, não havia motivo para se preocupar em prover serviços ou atendimentos a esses indivíduos, até porque não eram dignos ou merecedores de suprir essas necessidades.

Todavia, foi a partir da década de 1990 que se observou em âmbito mundial um forte movimento no sentido da inclusão das pessoas, até então, intituladas como “portadoras de necessidades educacionais especiais” (PNEEs), visando à implementação de políticas públicas com forte viés de equiparação, igualdade, dignidade e ampliação de direitos, garantias e oportunidades.

Desde então, documentos mundiais começaram a ser escritos e chancelados pelos países membros da ONU e demais organizações internacionais.

Nesse panorama, destaca-se a Inclusão como um mote a ser alcançado pelas nações a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, tornando-se evidente a exigência de se implementar diplomas legais que pudessem garantir essa igualdade almejada, baseada no acesso, permanência e qualidade de todo cidadão e, em especial, falando-se em Educação, todo e qualquer estudante.

O Brasil, como signatário do documento, compromete-se a adotar medidas que corroboram a afirmação de que “a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático.” (BRASIL, 2004a, p. 20).

Conforme o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 28):

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

A visão desse documento revela mudanças importantes de paradigmas quanto à nova necessidade das escolas, bem como a sociedade, de se adequar aos estudantes e não mais o inverso, como até então o mundo sempre enxergou, na perspectiva da exclusão, da segregação e da integração.

Tais mudanças nos paradigmas inauguram uma nova era que se caracteriza pela necessidade de remodelação da estrutura da sociedade, inclusive a escolar.

A escola, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), ao construir espaços inclusivos, demonstra respeito, valorização ao deficiente e confirma um dos princípios basilares da Constituição Federal de 1988, o princípio da dignidade da pessoa humana, garantindo assim o direito de todos à educação:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda segundo as Diretrizes para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 29), “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”.

## 2 A IGUALDADE E EQUIDADE À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Quando se fala em Política Educacional de Inclusão necessariamente se experimenta a ideia de exclusão, de desigualdade.; aliás, a inclusão existe porque existe a desigualdade e a exclusão

### 2.1 Da igualdade

A igualdade figura como um dos princípios basilares do Direito brasileiro, a partir dele estruturam-se normas que visam sua garantia e efetivação diante das desigualdades contextuais.

De acordo com o dicionário Michaelis<sup>9</sup>, igualdade significa “qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferença, identidade”.

O direito à igualdade emerge como “regra de equilíbrio dos direitos”, conforme Araújo (2003, p. 46):

Toda e qualquer interpretação constitucional que se faça, deve passar, obrigatoriamente, pelo princípio da igualdade. Só é possível entendermos o tema de proteção excepcional das pessoas portadoras de deficiência se entendermos corretamente o princípio da igualdade.

Contudo, o princípio da igualdade no Brasil aparece assegurado nos limites de sua definição em cada época, desde a primeira Constituição, outorgada logo depois da Proclamação da Independência, em 07 de setembro de 1822, momento histórico em que se proclamavam os princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

Conforme já dispunha a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1891:

Artigo 179: a inviolabilidade dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...]. XIII: a Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um. (BRASIL, 1891).

Com o passar do tempo e as decorrentes mudanças sociais a partir da importante contribuição dos filósofos contemporâneos do início do século passado, o

---

<sup>9</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles>

conceito de “igualdade”, sem perder sua concepção primitiva, foi absorvendo novas características, para impedir que os seres humanos fossem “diferenciados pelas leis”, ou seja, que o direito positivado viesse a “estabelecer distinções entre as pessoas independentemente do mérito”, e a constatação foi a de que “a lei sempre discrimina” (BASTOS, 2001, p. 45).

Os novos elementos inseridos no conceito da igualdade foram, basicamente, a proporcionalidade e a justiça. Conforme Portanova (*apud* SILVA, 2003, p. 1).

A interpretação desse princípio deve levar em consideração a existência de desigualdades de um lado, e de outro, as injustiças causadas por tal situação, para, assim, promover-se uma igualização. [...]. Sua razão de existir certamente é a de propiciar condições para que se busque realizar pelo menos certa igualização das condições desiguais.

Desse modo, no direito hodierno, o princípio da igualdade assume um caráter de dupla aplicação: uma teórica, para “repulsar privilégios injustificados” e outra prática, contribuindo para diminuir os “efeitos decorrentes das desigualdades evidenciadas diante do caso concreto”. Como consequência, o princípio constitucional da igualdade passa a figurar como “ponte entre o direito e a realidade que lhe é subjacente”. (SILVA, 2003).

Adiantando-se para a Constituição Federal de 1988, essa Carta reconheceu a importante função do princípio da igualdade na ordem jurídica; desde então, “a igualdade não assegura nenhuma situação jurídica específica, mas [...] garante o indivíduo contra toda má utilização que possa ser feita da ordem jurídica”. Inegável a vastidão do princípio constitucional da igualdade, “não se vendo recanto onde ela não seja impositiva”. (BOTELHO; ESTEVES; PINHO, 2002).

O princípio da igualdade está intimamente relacionado com o conceito de lei inerente ao Estado de Direito, sendo uma das suas bases essenciais que postula o exercício de um direito igual para todos os cidadãos, o que significa dizer que a intervenção do Estado deverá ser efetuada na igual medida para todos. Trata-se, portanto, da igualdade jurídica, que pode ser civil (assegura a igualdade de aptidão de todos para desfrutar dos direitos) e real (garante a todos o exercício atual dos referidos direitos).

Nas palavras de Mello (1997, p. 10):

A Lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os

cidadãos. Este é o conteúdo político-ideológico absorvido pelo princípio da isonomia e juridicidade pelos textos constitucionais em geral, ou de todo modo assimilado pelos sistemas normativos vigentes.

O princípio da igualdade exerce papel fundamental no ordenamento jurídico, tal como consta no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, que evoca a igualdade e a coloca como um dos seus objetivos, conforme segue:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Na sequência, o Texto Constitucional dispõe no art. 5º, um dos mais referenciados do ordenamento, reforçando em seu *caput* a máxima de que “todos são iguais perante a lei”, conforme segue a redação:

Artigo 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. (BRASIL, 1988).

Com efeito, trata-se de um princípio constitucional que visa ao tratamento jurídico igualitário; todavia, a igualdade jurídica somente pode ser alcançada quando as diferenças de poder preexistentes na sociedade são equilibradas mediante tratamento diferenciado entre as partes, de acordo com os contextos em que se encontram.

Conceitualmente, igualdade é a inexistência de desvios ou incongruências sob determinado ponto de vista, entre dois ou mais elementos comparados, sejam esses objetos, indivíduos, ideias, conceitos ou qualquer outro elemento que permita ou admita uma comparação.

Juridicamente, a igualdade é uma norma que impõe tratar todos da mesma maneira; no entanto, a partir desse singelo conceito inicial, surgem inúmeros desdobramentos.

A igualdade pode ser vista sob duas perspectivas: a igualdade formal, quando todos são tratados da mesma maneira, conceito este que surge com Revolução Francesa e se desenvolve ao longo dos séculos XVIII e XIX, consistindo basicamente no fato de que todos são iguais perante a lei, de

forma que todos os indivíduos se encontram submetidos ao império da lei e do direito, sem discriminação quanto a credo, raça, ideologia e características socioeconômicas. (VASCONCELOS JÚNIOR, 2018).

Com efeito, a igualdade formal tem uma compreensão estática e negativa, fundada na simples abstenção do Estado em promover privilégios, concepção essa decorrente de sua origem e função primeira: instituição de um Estado de Direito.

Inobstante o importante valor axiológico, a igualdade formal é incapaz, por si só, de contribuir de maneira significativa na reversão de desigualdades sociais, missão que só pode ser realizada com a adoção do preceito de igualdade material, onde em tese os 'mais fracos' receberiam um tratamento especial no intuito de se aproxima-los dos mais fortes. (GUEDES, 2016).

É nesse sentido que surge a igualdade material, tendo como base a proposição de Aristóteles, “*devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade*”, voltada a diminuir as desigualdades sociais e a fim de oferecer proteção jurídica especial a parcelas da sociedade que costumam, ao longo da história, figurar em situação de desvantagem, a exemplo dos trabalhadores, consumidores, população de baixa renda, menores e mulheres, negros, idosos, deficientes, etc.

Por esse motivo que o constituinte não estabelece equivalência absoluta entre as pessoas, mas sim o que a doutrina do Direito chama de isonomia, que seria a equivalência apenas daqueles que se encontram na mesma situação. Para atender a esse preceito, o Estado prevê o uso de instrumentos de promoção social e jurídica, já que a mera igualdade formal não é capaz de fornecer a alguns indivíduos as mesmas oportunidades disponíveis que os demais indivíduos bem colocados na sociedade.

A expressão “*todos são iguais perante a lei*”, significava, em sua acepção tradicional, “*a exigência de igualdade na aplicação do direito*”. A igualdade na aplicação do direito continua a ser uma das dimensões básicas do princípio da igualdade constitucionalmente garantido, mas, atualmente, essa igualdade perante a lei vem acompanhada da igualdade na lei (na criação do direito), isto é, ser igual “perante” a lei não significa apenas “aplicação igual da lei”, pois a lei, ela própria, deve tratar por igual todos os cidadãos. Significa dizer que o princípio da igualdade “dirige-se ao próprio legislador, vinculando-o à criação de um direito igual para todos os cidadãos”. (CANOTILHO, 2003, p. 367).

O princípio da igualdade, no sentido de igualdade na própria lei, é, de acordo com Canotilho (2003, p. 422), um “postulado de racionalidade prática”, ou seja:

[...] para todos os indivíduos com as mesmas características devem prever-se, através da lei, iguais situações ou resultados jurídicos. Contudo, se o princípio da igualdade for reduzido a um postulado de universalização, acabará se tornando discriminatório quanto ao conteúdo.

Ainda pela lição do doutrinador Canotilho (2003, p. 427):

É preciso delinear os contornos do princípio da igualdade em sentido material. Isto não significa que o princípio da igualdade formal não seja relevante nem seja correto. Realça-se apenas o seu carácter tendencialmente tautológico, uma vez que o cerne do problema permanece irresolvido, qual seja, saber quem são os iguais e quem são os desiguais.

O princípio da igualdade exige, dessa forma, uma igualdade material por meio da lei, isto é, a igualdade formal de identidade “perante” a lei, pressupõe diferenciações materiais “na” lei.

A verificação dessa diferenciação exige que se aplique o critério material de valoração sobre a relação de igualdade/desigualdade: se resulta ou não “justa”, para não acabar implicando discriminações.

Ao longo do Texto Constitucional, o princípio da igualdade vai se permeando, encontrando-se representado, exemplificativamente:

- Artigo 4º, inciso VIII, ao dispor sobre a igualdade racial;
- Artigo 5º, I, quando trata da igualdade entre os sexos;
- Artigo 5º, VIII, ao versar sobre a igualdade de credo religioso;
- Artigo 5º, XXXVIII, quando trata da igualdade jurisdicional;
- Artigo 7º, inciso XXXII, ao dispor sobre a igualdade trabalhista;
- Artigo 14, que dispõe sobre a igualdade política;
- Artigo 150, inciso III, que disciplina a igualdade tributária, etc.;
- Artigo 206, I, ao disciplinar que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Nas palavras de Boaventura (2008, p 74):

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

## 2.2 Da equidade

As palavras equidade e igualdade na língua portuguesa, do ponto de vista semântico, são termos distintos, que, muitas vezes e de forma equivocada, são empregadas como sinônimos.

A palavra igualdade tem sua origem no latim *aequalitas* e se refere à condição, ao estado e à qualidade de coisas iguais, idênticas, uniformes, equivalentes para todas as pessoas e situações; significa ainda o princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos e deveres.

Conforme o dicionário Michaelis, equidade significa “consideração em relação ao direito de cada um independente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo”.

A igualdade prima por estabelecer situações idênticas para todas as pessoas e situações.

Enquanto que a palavra equidade tem sua origem no latim *aequitas*, substantivo que deve ser empregado sempre que se desejar fazer referência à capacidade de apreciar e julgar com retidão, imparcialidade, justiça e igualdade.

A equidade prima por analisar justa e imparcialmente cada caso para que não haja desigualdades e injustiças.

Tratar dos conceitos de igualdade e equidade é, na verdade, discutir sobre o princípio da justiça. A diferença entre os termos pode ser sutil, todavia, juntos, constituem os pilares de uma sociedade justa e democrática.

No conceito jurídico atual, a equidade é compreendida como um abrandamento, ou mesmo uma interpretação benigna e humana da lei, para que seja aplicada, compondo um conceito de justiça fundada na igualdade, na conformidade do próprio princípio jurídico, porém em sentido mais amplo, mostrando-se como um princípio de Direito Natural, podendo inclusive contrariar o Direito Positivo.

Com base nesse conceito, atendidas as razões de ordem social e do bem comum, a equidade adota princípios fundados na razão absoluta, mais do que a própria regra do Direito.

Do ponto de vista jurídico, a equidade se funda na análise do caso concreto, o que é justo e razoável para aquela circunstância, e quando a lei se figurar injusta, a equidade surge para corrigir esse rigor, sob o fundamento do Direito Natural, em face da verdade sabida ou da “razão absoluta”, moderando a aplicação da lei quando evidenciado o seu rigor ou, de certa forma, sua injustiça.

Nesse sentido é que se diz que “*aequitas sequitur legem*” ou a equidade acompanha a lei, mas nunca podendo ser contra ela.

Ainda, pelo viés jurídico, importa ressaltar que a legislação processual brasileira permite e autoriza o juiz a decidir por equidade, respeitada a ordem legal, permitindo-se assim que ele aplique a norma que estabeleceria caso fosse um legislador.

Conforme leciona Canotilho (2003, p. 495):

Aristóteles nos dá o enquadramento, ainda atual, do problema; e continua a ser preciosa a definição que dá da equidade como a justiça do caso concreto. A resolução dos casos segundo a equidade contrapõe-se à resolução dos casos segundo o direito estrito. Pode haver regras e haver equidade, quando o juiz estiver autorizado a afastar-se da solução legal e a decidir de harmonia com as circunstâncias do caso singular. A decisão dos casos segundo a equidade foi de há muito comparada à utilização da régua lésbica. Esta, ao contrário das régua vulgares, que são rígidas, era maleável, permitindo a adaptação às faces irregulares dos objetos medidos. Também a norma é uma régua rígida, que abstrai das circunstâncias por ela não consideradas relevantes; a equidade uma régua maleável. Ela está em condições de tomar em conta circunstâncias do caso, que a regra despreza, como a força ou a fraqueza das partes, as incidências sobre o seu estado de fortuna etc., para chegar a uma solução que se adapta melhor ao caso concreto, mesmo que se afaste da solução normal, estabelecida por lei.

Como se vê, ao se falar em equidade, não há por natureza aplicação da regra, antes há uma criação para caso singular.

Em continuidade aos ensinamentos sobre o tema, segue ainda Canotilho (2003, p. 497):

Para Aristóteles a lei, dada a sua inevitável generalidade, limita-se aos casos mais coerentes, sem dissimular as lacunas que deixa. Isto estaria na natureza das coisas. Por isso, quando, perante um caso particular, vemos que o legislador cala, ou se enganou por ter falado em termos absolutos, é imprescindível corrigi-lo e suprir seu silêncio, como ele mesmo teria feito se estivesse presente.

Para além de ter influenciado as reflexões jurídicas contemporâneas, o conceito de equidade se tornou um dos fundamentos da justiça social à medida que

considera as diferenças como elemento essencial para a eficácia da igualdade, sob a perspectiva de uma justiça contextualizada.

Na concepção de Pesaro (2019), a equidade exige a assunção, o mapeamento e a compreensão das diferenças, bem como a construção de políticas sociais que respeitem o cidadão no contexto em que se encontra inserido, como forma de garantir a justiça social, não se olvidando que não existe justiça social sem equidade de oportunidades.

Como instituto, jurídico ou social, a equidade ocupa importante espaço no sentido de garantir a universalização de acesso aos direitos assegurados pela Constituição Federal, conferindo uma importante chave para o desenvolvimento de políticas públicas justas e efetivas.

Nesse sentido, os dois institutos jurídicos aqui dissertados e de relevância fundamental na esfera dos direitos humanos, igualdade e equidade, muito embora na maior parte das vezes em que são empregados pretende-se atribuir um mesmo sentido, como palavras ou termos sinônimos, é imprescindível a apropriação quanto ao entendimento de que tratam de situações diversas.

Como melhor forma de demonstrar na prática o significado desses dois institutos do direito, com repercussão em todas as esferas do homem, enquanto cidadão e sob o manto do Estado Democrático de Direito, segue ilustração que melhor representa o conceito de igualdade e equidade:

Figura 2 – Igualdade x Equidade



Fonte: Pesaro (2019).

TEIXEIRA (2012) ensina com a habitual sabedoria que:

“A equidade traz ao caso concreto a possibilidade de corrigir eventuais equívocos cometidos pelo legislador, ou preencher lacunas que sua atividade legislativa não conseguiu prever”

E, finalizando, para Aristóteles, a equidade é uma forma de justiça que perpassa a lei, ou seja, uma noção mais avançada de justiça.

### 3 LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### 3.1 Legislação internacional

O grande divisor de águas, no âmbito da legislação global, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>10</sup> (resultante da Assembleia Geral da ONU), reiterado pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993<sup>11</sup>.

A Declaração de 1948 introduziu a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos, conforme o disposto:

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais, e vice-versa. Os direitos humanos compõem uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. (BRASIL, 2014, p. 13).

A partir desse documento começaram a se desenvolver de forma efetiva os estudos e produções legislativas sobre os Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 consagrou um conjunto de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano, de forma inderrogável, proclamando a dignidade humana como valor fundamental, o que provocou uma mudança radical no olhar da sociedade para a forma como a pessoa com deficiência era isolada.

Sobre essa nova base, a partir da década de 1950, vários documentos internacionais de proteção à pessoa com deficiência foram aprovados.

#### ➤ **1971 - Declaração dos Direitos do Retardado Mental**

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

Aprovado pela Assembleia Geral da ONU, esse documento trouxe a importante afirmação de que as pessoas com deficiência intelectual devem gozar dos mesmos direitos que todos os seres humanos em situação diferente.

Referido instrumento teve como ponto importante a advertência de que “a mera incapacidade para o exercício pleno dos direitos não pode servir de mote para a supressão do conjunto de direitos e garantias prevista a todos os seres humanos”. (DOMINGOS; KUMMER; LALLO, 2015, p. 10).

### ➤ **1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**

Documento constituído pelos Estados Membros da ONU tendo como maior objetivo elevar os padrões de vida das pessoas com deficiência e garantir a elas emprego e condições de progresso econômico e social. Este instrumento trouxe como diferencial à ocasião o termo “pessoa deficiente”, referindo-se a toda e qualquer pessoa incapaz de assegurar por si própria as necessidades da vida. Trata-se do embrião das discussões a respeito da Educação Inclusiva. Ainda aqui se observa o olhar para a deficiência e não para o ser humano.

O documento garante direito à dignidade humana, direitos civis, políticos e prevê que devem ser adotadas medidas que busquem a capacitação das pessoas com deficiência para que elas se tornem tão autoconfiantes quanto possível, visando a participação plena de todas as pessoas com deficiência na vida da sociedade, de forma que alcancem cada vez mais a independência, ainda considerando o grau das limitações de cada indivíduo.

### ➤ **1990 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, a educação básica é destacada como instrumento de aprendizagem de conteúdos essenciais (cálculo e escrita) e de conteúdos básicos identificados nas habilidades, valores e atitudes, que são desenvolvidos junto com a instrução. Nesse documento são enfatizados a universalização do acesso à educação, adequação da aprendizagem e promoção da equidade, de forma a sintetizar o caráter formativo da educação na constituição e formação da pessoa humana (UNESCO, 1990b).

No Plano de Ação para a implementação das necessidades básicas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), o deficiente é citado como uma das categorias de pessoas que merecem a devida atenção educacional, sem indicar propriamente qualquer especificidade a ser implementada, o que somente reforça a universalização do ensino. O documento reconhece que a ação educacional prescinde da atuação de vários recursos, tais como financeiros, humanos, públicos e privados, conforme prescreve o art. 9 e, principalmente, destaca o papel dos professores e gestores da educação. (SILVA, 2008a).

Ao mencionar a importância do docente e sua atuação frente à promoção da educação, constata-se uma ampliação do contexto no sentido de que professores são importantes e não apenas recursos.

O que se verifica é que, embora os documentos gerados sejam apenas indicativos das ações que os países-membros se comprometem a realizar, os preceitos afirmados nesses documentos costumam influenciar as políticas públicas dos países signatários.

Quanto às ações do governo, o documento menciona a formulação de políticas de planejamento em todos os níveis do país, envolvendo no seu âmbito as questões dos 'deficientes', ou seja, a formulação de uma legislação nacional, de um órgão multidisciplinar e intersectorial [...] para gerir assuntos nesta área. (SILVA, 2008b, p. 6).

No Brasil, por exemplo, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), vinculado ao Ministério da Justiça, voltado para a avaliação das políticas realizadas.

#### ➤ **1994 - Declaração de Salamanca**

Esse documento constitui-se em um marco relacionado com a deficiência no que diz respeito à educação inclusiva, ao proporcionar aos educadores, profissionais da saúde, governos e população uma nova perspectiva do ensino, representa ainda a transição da fase de integração para a inclusão.

Conforme dispõe o texto, “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. ”

(BRASIL, 2001c, p. 14). A partir de então, os princípios de inclusão começaram a ser recepcionados no ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca enfatiza que existe a necessidade de que a escolarização dos estudantes com deficiência seja realizada em uma classe regular, devendo ser proporcionado a eles todas as condições de permanência e qualidade de ensino.

De acordo com o próprio texto, “a escolarização de crianças em escolas especiais – ou em classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção.” (BRASIL, 2001c, p. 16).

A inclusão de estudantes em “classes comuns exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente aqueles *portadores de deficiências*.” (BRASIL, 2001c, p. 18).

Nesse sentido, passa a ser responsabilidade da escola oferecer condições de acesso e aprendizagem a toda e qualquer criança que se dirija à unidade escolar em busca de ensino.

O documento internacional ainda se destaca ao prescrever a necessidade de programas de desenvolvimento profissional para os docentes, valorizando a formação permanente do professor, sempre com vistas à realidade a ser vivida na sala de aula.

#### ➤ **1999 - Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**

Também conhecida como Convenção da Guatemala, país onde se deu a assinatura do documento, que se ocupa em eliminar e prevenir qualquer forma de discriminação, diferenciação, preconceito e exclusão da pessoa com deficiência da sociedade; para tanto, os países signatários se comprometeram a adotar algumas medidas, como as de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista; eliminar barreiras nos transportes, vias de acesso ou em qualquer outra instalação, assim como eliminar obstáculos arquitetônicos.

O referido documento foi convertido, posteriormente, no Brasil como texto legal pelo Decreto Federal nº 3.956/2001.

Apesar de vários documentos terem abordado sobre muitos artigos elaborados nessa Convenção, o documento chama a atenção para a definição de

“deficiência” ao considerar, em seu 1º artigo (BRASIL, 2001c), como sendo as “restrições física, mental ou sensorial, permanente ou transitória, que possam limitar a capacidade da pessoa em sua vida diária”.

Aspecto muito relevante trazido por esse documento legal foi o fato de que não se compreende como discriminação o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, além de ter por objetivo a inserção da pessoa, não limita por si mesmo a participação nas demais atividades escolares. Além disso, oferecer o AEE é de obrigação do Poder Público, mas a pessoa com deficiência não é obrigada a aceitá-lo. (MIRALHA, 2008).

### ➤ **2001 - Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**

Esse instrumento internacional tem como mote atribuir a importância de se desenvolver um desenho inclusivo em todos os ambientes, nos produtos e serviços oferecidos, conferindo como responsabilidade de todos os setores da sociedade esse papel de comunicação e visibilidade sobre o tema. Prevê também a necessidade de incorporação da inclusão nos currículos de programas de educação e treinamento.

### ➤ **2007 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**

A CDPD delimita de forma incontestável o cenário de exclusão das pessoas com deficiência por instigar uma tomada de consciência quanto às potencialidades, direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

Ao colocar em destaque as vulnerabilidades da pessoa com deficiência, o documento impõe aos sujeitos da sociedade a tomada de atitudes concretas de forma a viabilizar os preceitos ali contidos.

Uma das questões mais importantes trazidas a lume foi a consolidação de um novo paradigma sobre pessoas com deficiência. Nesse sentido, a CDPD:

[...] faz a transposição do olhar da exigência de normalidade dos padrões das ciências biomédicas para a celebração da diversidade humana; pessoa com deficiência são seres humanos, sujeitos titulares de dignidade e, como tais, devem ser respeitados, independentemente da limitação funcional apresentada. (BRASIL, 2014, p. 26).

O diploma em questão consolida os estudos e as discussões em âmbito mundial do final do século XX e também presentes desde o início deste século, promovendo uma visão positiva no que diz respeito à definição de políticas públicas fundamentais ao modelo da inclusão social.

Referido Tratado Internacional de direitos humanos, ratificado pelo Brasil como Emenda Constitucional pelo decreto Legislativo nº 168/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009, proporciona flagrante alteração no conceito de deficiência, até o momento enquadrado no modelo “integracionista”, sob uma visão clínica de deficiência, resumida à condição física, sensorial ou intelectual como fator impeditivo à integração social, impondo-se à pessoa com deficiência a obrigação de se adaptar às condições preexistentes na sociedade.

Partindo do pressuposto de que a exclusão social decorre da relação entre as pessoas e as barreiras de natureza cultural, social, econômica e política, materializadas nas condições educacionais, laborais, arquitetônicas e comunicacionais, dentre outras, a CDPD determina, em seu artigo 24, que para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, deve-se assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (SETUBAL, 2016, p. 65).

### **3.2 Legislação nacional**

Esta pesquisa concentra-se na produção legislativa pós Constituição Federal de 1988, entretanto é indispensável uma sucinta digressão no contexto pátrio, histórico e legislativo, anterior a esse período.

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil data do período do Império com a criação de duas importantes instituições sediadas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

No início do século XX, especificamente no ano de 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em 1954, ocorreu a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

➤ **1961 - Lei nº 74.024/61 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Nessa normatização, o legislador determinava que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passaria a ser fundamentado pela LDBEN e previa o direito dos “excepcionais” à educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino.

➤ **1971 - Lei nº 5.692/71**

Esse diploma legal trouxe uma alteração na LDBEN de 1961, anteriormente comentada, em franco retrocesso, tratava em seu bojo sobre o “tratamento especial” para estudantes com “deficiências físicas, mentais ou que se encontrem em considerável atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Deixava de tratar sobre a organização de um sistema de ensino capacitado ao atendimento das necessidades educacionais especiais e, em retrocesso, reforçava o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais, adotando clara postura segregacionista.

➤ **1973 - Criação do CENESP/MEC**

Órgão responsável por gerenciar a implantação e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, de viés integracionista, permanece o conceito de políticas especiais, período marcado sem efetivação de políticas públicas de acesso universal.

### 3.2.1 Normas constitucionais

➤ **1988 - Constituição da República Federativa do Brasil**

O Texto Constitucional, ou Carta Magna, publicado em 1988 é impecável quanto às concepções de direitos e garantias, tanto individuais como coletivos.

Em vários dispositivos constitucionais, o legislador buscou seguir, em 1988, a postura contemporânea do respeito ao com deficiência.

No Título II do Texto Constitucional, ao dispor sobre os direitos e garantias fundamentais, assim prescreve o constituinte:

#### **CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos**

**Art. 3º.** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

**Art. 5º.** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

No Título III, quanto à organização do Estado, prevê o constituinte também:

#### **CAPÍTULO II - DA UNIÃO**

[...]

**Art. 23.** É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

**Art. 24.** Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal **legislar concorrentemente** sobre:

[...] XIV – proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

[...]

**Art. 30. Compete aos Municípios:**

I – legislar sobre assuntos de interesse local;

II – suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

A previsão legal citada se destaca pela importância que o legislador deu ao distribuir a competência para legislar sobre a matéria “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” a todas as esferas do Poder Público, inclusive atribuindo ao município de forma residual a legitimidade em criar normas sobre assuntos locais e suplementar a legislação geral no que entender necessário.

Conforme consta na análise posterior, o município objeto do presente estudo, por força de autorização constitucional, desenvolveu uma ampla retaguarda normativa infraconstitucional no que diz respeito à Educação Inclusiva.

No que tange à Ordem Social, Título VIII da Carta Magna, dedicou-se o legislador a atribuir direitos e garantias, expressamente ao com deficiência quanto à assistência social, educação, cultura e desporto, bem como um capítulo à família, criança, adolescente e idoso, conforme segue:

## **CAPÍTULO II - Da Seguridade Social**

### **SEÇÃO IV - Da Assistência Social**

**Art. 203.** A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

[...] IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Quanto à educação, cultura e desporto foram inúmeros os avanços também; no campo da Educação Inclusiva, ao estabelecer o atendimento educacional especializado, e não mais a educação, de natureza substitutiva ao ensino comum, conforme previsão abaixo:

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

**Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**

**I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

[...]

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III – **atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (grifo nosso)

[...]

§ 1º: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Como se observa, pela previsão constitucional, todos têm direito ao ensino fundamental, no que diz respeito ao acesso, compreendendo-se desde vagas à

acessibilidade física, como também acesso no sentido de direito a um tratamento igual quanto à permanência, o que implica adequações, posto que muitos precisarão de condições diferenciadas para que permaneçam, considerando as dificuldades de cada um.

Nesse aspecto, cabe à escola se organizar do ponto de vista das estruturas físicas, administrativas e pedagógicas, de forma a atender as diferentes necessidades de seus educandos e com isso implementar a previsão constitucional sobre a “permanência do aluno na escola”.

Com efeito, não é mais o estudante que tem que se adaptar à escola, mas é a escola que deve promover mudanças de maneira que possa oferecer a todos, sem exceção, a máxima aprendizagem possível, promovendo assim uma escola de qualidade para todos.

#### **CAPÍTULO VII - Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso**

[...]

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

[...]

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Constata-se, por simples leitura, uma intensa e profunda preocupação do constituinte em cumprir com uma agenda mundial no sentido de atribuir direitos e garantias ao com deficiência, todavia ainda sob a perspectiva de integração.

O processo inclusivo se acentua após a publicação do Texto Constitucional em outubro de 1988, de forma a exigir novas previsões e adequações legais.

Inclusive, segundo Sasaki (1999, p. 160), referente ao termo “*portador de deficiência*”, adotado pelo constituinte, em vários dispositivos legais, informa que a nomenclatura atual e correta é Pessoa com Deficiência (PcD), adotada a partir da Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas – ou Convenção de Nova Iorque – em 2006, da qual o Brasil é signatário, convertida por força da previsão constitucional quanto aos tratados internacionais, art. 5º, § 3º da CF/88, no Decreto Legislativo nº 6.469/2009<sup>12</sup>.

Essa denominação foi adotada porque a questão substantiva “pessoas” possui mais importância do que o aspecto adjetivo “com deficiência”, ou seja, a deficiência se torna apenas uma entre tantas outras características que a pessoa apresenta. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2019).

Cumpra-se também aqui mencionar que a Câmara dos Deputados analisa proposta que altera a Constituição Federal para padronizar a denominação de pessoas com deficiência; conforme se verifica, em diversos trechos do Texto Constitucional, o constituinte atribui a denominação de “portador de deficiência” quando a nomenclatura correta atual é “PcD” ou “pessoa com deficiência”; referida medida consta na Proposta de Emenda à Constituição – PEC 427/18<sup>13</sup>.

Ainda referente à previsão constitucional no que tange à educação, conforme dispositivo anteriormente mencionado, art. 208, III: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, pela superficialidade do tratamento concedido à época, retrata que o legislador não estava preparado para as mudanças no âmbito educativo que seguiriam à promulgação da Constituição.

Após a publicação da Constituição Federal, outras leis vieram completar e muitas vezes dar *corpus* ao tema, posto que a disposição constitucional tem caráter

---

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 out. 2019.

de norma geral, cabendo à competência legislativa infraconstitucional regulamentar a matéria.

Aliás, importa asseverar que o próprio constituinte, no artigo 24, inciso IX determina que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre educação, cultura e desporto.

No âmbito, portanto, da legislação concorrente, a competência da União se limita a estabelecer normas gerais, ou principiológicas, conforme disposto no art. 24, § 10, sem procedimento centralizador, de exclusividade e exclusão das entidades federativas no que diz respeito ao preceito concorrente.

Conforme muito bem-posto pelo constituinte, a competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados – art. 24, § 20. Na sequência desses dispositivos reforça ainda a inexistência de exclusividade ao determinar que “Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender as suas peculiaridades” – art. 24, § 30. Por fim, o § 40 dispõe que “na superveniência da lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário”.

Toda essa digressão quanto à hermenêutica da norma faz-se necessário para argumentar e fundamentar que a Constituição Federal de 1988 trouxe amplas previsões acerca de vários direitos e garantias, inclusive do com deficiência, porém atribuiu à legislação infraconstitucional, no âmbito federal, estadual e mesmo municipal para legislar sobre assuntos diversos, inclusive a educação, objeto da presente pesquisa.

➤ **2009 – Decreto nº 6.949 – Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**

O referido Decreto tem caráter de Emenda Constitucional por força da previsão do § 3º do art. 5º do próprio Texto Constitucional, o qual determina que:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988, p. 22).

Nesse sentido, o Decreto nº 6.949 tem status de dispositivo constitucional. No preâmbulo do texto, o Decreto apresenta o conceito de deficiência (BRASIL, 2014, p. 23):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

É sob essa ótica que esta pesquisa conduziu o estudo quanto à efetividade dos direitos apresentados ao com deficiência vem acontecendo, concretizando-se.

Ao longo de todo o documento, enfatiza-se o conceito de igualdade de oportunidades, destacando também que a discriminação viola o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana.

Ressalta-se ainda outro ponto de fundamental importância no preâmbulo do texto:

V) reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físicos, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação, comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2014, p. 23).

O Decreto Legislativo reserva o artigo 8º para tratar do compromisso dos Estados partes em adotarem medidas imediatas, efetivas e apropriadas para, dentre muitas enumeradas, falar da conscientização e ainda no que diz respeito à educação, esse mesmo dispositivo legal apresenta um dos princípios mais relevantes da Educação Inclusiva:

b) fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde a tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;

[...]

d) promover programas de formação sobre sensibilização das pessoas com deficiência e sobre direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014, p. 31).

O artigo 24 do diploma em comento é destinado à Educação. Nele é tratado que a pessoa com deficiência tem direito à educação, sem discriminação, baseada na igualdade de oportunidades, em todos os níveis e ao longo de toda a vida, garantindo-se o “pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima”, além do “máximo desenvolvimento possível da

personalidade e dos talentos, assim como “a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.” (BRASIL, 2014, p. 39).

### 3.2.2 Normas infraconstitucionais

#### ➤ **1989 - Lei nº 7.853/89 – Tutela Jurisdicional do “Portador” de Deficiência**

Esse diploma legal, de fundamental importância na época da sua publicação, dispunha sobre o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência (conforme o próprio texto original), sua integração social e criava também a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Como fundamental contribuição, instituiu à época a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos desse segmento, disciplinando a atuação do Ministério Público, tipificando crimes e prevendo punibilidade, de forma a oferecer instrumentos jurídicos para uma rápida e eficaz intervenção dos órgãos legitimados na defesa dos interesses dos deficientes.

Esse mesmo diploma determinava ainda a inserção da Educação Especial no Sistema Educacional, como modalidade educativa, com oferta obrigatória e gratuita nos estabelecimentos de ensino público.

#### ➤ **1990 - Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

Seguindo as diretrizes encetadas pela Constituição Federal, nesse importante instrumento que tutela os interesses da criança e do adolescente, o legislador, no artigo 55 do referido diploma, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando com isso os princípios constitucionais quanto à educação como um direito de todos, de forma a garantir e possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, previstos no artigo 205, artigo 206, inciso I, que estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, artigo 208 que garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990a).

### **1994 - Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**

A PNEE traz em seu bojo um viés de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular a todos aqueles que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Resumidamente, a PNEE, ao afirmar pressupostos de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, deixa de reformular práticas educacionais de forma a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem do ensino comum e prossegue mantendo a responsabilidade da educação desses alunos, de forma exclusiva, à educação especial. (BRASIL, 1994).

### ➤ **1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996<sup>14</sup>, conferiu à Educação Especial um capítulo específico, confirmando o elencado na CF/88 no artigo 208, III, que declara ser a educação um direito de todos e que deve ser executada preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

O Capítulo V trata especificamente da Educação Especial, em que se destacam os seguintes dispositivos:

- ✓ Art. 24, V, dispõe sobre a possibilidade de avanço nas séries mediante a verificação do aprendizado.
- ✓ Art. 37 menciona sobre oportunidades educacionais específicas, considerando as características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
- ✓ Art. 58, § 1º, dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1988, p. 124), muito embora nessa oportunidade o legislador deixou de esclarecer como será esse apoio, em que circunstâncias estará disponível, cabendo a outra normatização dispor sobre o tema.

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

- ✓ Art. 59, I, determina que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades.
- ✓ Art 59, II, assegura a *terminalidade* específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão das deficiências, bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares a partir de então passou a ser cada vez mais frequente.

➤ **1999 - Decreto nº 3.298/99**

Veio regulamentar a Lei nº 7.853/89, anteriormente comentada, responsável por conferir ênfase à atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Todavia, inobstante as diretrizes serem no sentido de ampliarem o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado na forma complementar ou suplementar à escolarização, deixa de potencializar a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública.

➤ **2001 - Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**

Determina sobre o dever do sistema de ensino matricular todos os estudantes, conferindo a obrigação às escolas de se organizarem para o atendimento ao público com necessidades educacionais especiais, de forma a assegurar as condições necessárias para promover uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001a).

➤ **2001 - Plano Nacional de Educação (PNE): de 2001-2010 e de 2014-2024**

O PNE, Lei nº 10.172/2001, trouxe para o ideário da educação especial alguns conceitos que ainda não haviam sido debatidos pelas leis que discutem a educação, os quais se referem à Educação Inclusiva ainda com uma certa confusão entre o conceito de integração com inclusão:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas. (BRASIL, 2001b).

O grande avanço do PNE é a construção de uma escola inclusiva e capaz de “garantir o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001b). Um segundo ponto relevante do PNE é quanto à formação continuada dos professores que estão em exercício em salas de aula de inclusão.

Entretanto, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, também aponta um déficit quanto à oferta de matrículas do público com deficiência nas classes comuns de ensino regular, bem como no que diz respeito à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

➤ **2001 - Decreto nº 3.956/2001**

Promulgou a Convenção da Guatemala (1999), anteriormente comentada, tornando-a diploma legal nacional, reforçando as disposições nela contida no sentido da afirmação quanto à igualdade de direitos humanos e fundamentais pelas pessoas com deficiência.

Ocupa importante papel na legislação em dois aspectos: ao definir como ato discriminatório toda diferenciação ou forma de exclusão com base na deficiência da pessoa e no sentido de promover a eliminação das barreiras que possam impedir o acesso à escolarização. (BRASIL, 2001c).

➤ **2002 - Resolução CNE/CP nº 1 de 2002**

Ao dispor sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aborda a obrigação das Instituições de Ensino Superior passarem a incluir na organização curricular a formação docente que contemple conhecimentos sobre estudantes com necessidades educacionais especiais.

➤ **2002 - Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 – LIBRAS**

Essa norma reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão. Com o objetivo de garantir seu uso e difusão, determina a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores, bem como no de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002a).

➤ **2002 - Portaria nº 2.678/02 – Sistema Braille**

Responsável por aprovar diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema de Braille em todas as modalidades de ensino, contempla o projeto da Grafia Braille para a língua portuguesa e também recomenda o uso do sistema no território nacional. (BRASIL, 2002c).

➤ **2003 - Programa Educação Inclusiva/MEC**

Foi implementado com o objetivo de transformar o sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros no sentido de garantir o direito de acesso de todos à escolarização e ao atendimento especializado. (BRASIL 2003).

➤ **2004 - Decreto nº 5.296 de 2004**

Regulamenta a Lei nº 10.048/00, que confere prioridade ao atendimento de pessoas especificadas na referida Lei, que dispõe sobre a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004b)

➤ **2005 - Decreto nº 5.626 de 2005**

Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 – LIBRAS, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, sobre a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete; dispõe também quanto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, bem como a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2002b).

➤ **2006 - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

Plano lançado em parceria firmada entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, visando fomentar no currículo da educação básica temáticas relativas às pessoas com deficiência e também desenvolver ações afirmativas que promovam a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

➤ **2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o PDE reafirma a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como um dos eixos a acessibilidade arquitetônica de prédios escolares, implantação de salas de recursos, formação de docentes para atendimento educacional especializado, buscando cumprir uma visão sistêmica da educação, eliminando-se a oposição entre educação regular e educação especial.

➤ **2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Lei nº 13.146/2015**

A LBI foi instituída com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais, a igualdade de condições e o exercício das liberdades fundamentais de todas as pessoas com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania.

Na sociedade contemporânea, o reconhecimento e a valorização da diferença torna-se um importante princípio, em que o conhecimento é fruto de experiências significativas, motivadas por interesses e intencionalidades, que amalgamam os mais variados saberes. Neste sentido, o desenvolvimento integral do ser humano pressupõe a garantia do direito à diferença, como fundamento principal do direito de todos à educação. (SETUBAL, 2016, p. 64).

Cabe à sociedade, no paradigma da inclusão, promover as condições de acessibilidade a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, compreende-se a educação inclusiva como um direito incondicional e indisponível, que não pode ser cerceado e renunciado.

A ressignificação da educação especial “gera reconhecidas mudanças nas políticas de formação, de financiamento e de gestão, necessárias para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.” (SETUBAL, 2016, p. 65).

É no bojo de tais transformações, suscitadas pelo novo marco teórico e organizacional instaurado pela CDPD (ONU, 2006), que foi gestada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania. (SETUBAL, 2016, p. 65).

A LBI colaciona em seus dispositivos legais os tópicos essenciais para a garantia do exercício da cidadania. O Capítulo IV é reservado ao eixo Educação, circunscrito entre os artigos 27 e 30. Após cuidadosa leitura do art. 27, percebe-se a vinculação da aprendizagem às características físicas, sensoriais, intelectuais às quais se vinculam também as habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem:

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

§ único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 12).

Cada indivíduo tem seu próprio conjunto de características pessoais, por isso “a aprendizagem não se restringe ou se condiciona à compleição física, intelectual ou sensorial do sujeito, mas, resulta de sua plena interação sociocultural”, nos moldes preconizado pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). (SETUBAL, 2016, p. 66).

Resta muito bem evidenciado, e inovador, nesse diploma legal, que o sistema educacional deve estar presente em todos os níveis de ensino e aprendizado, permeando desde a Educação Infantil até os níveis mais avançados de estudo.

Não se pode olvidar também que o § único da LBI, derivado diretamente da Lei nº 8.069/1990, instituidora do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

distribui junto com o Estado, e de forma expressa, para a família, a comunidade escolar e a sociedade a responsabilidade e atribuição de garantir esse direito ao deficiente, inaugurando uma repartição de funções e obrigações.

No art. 28 do texto legal, o legislador atribui ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um rol de 18 direitos e obrigações, sintetizando importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b, 2008) na resolução CNE/CB nº 4/2009, na resolução CNE/CB nº 4/2010 e na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE.

Referidos incisos dispõem:

[...] sobre as incumbências do poder público, visando assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE no projeto político pedagógico da escola, a fim de garantir às pessoas com deficiência o pleno acesso ao currículo, a oferta de formação de professores, a realização de pesquisas, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas. (SETUBAL, 2016, p. 67).

Sob essa perspectiva, reside a pesquisa, no sentido de averiguar se o comando legal disposto pelo legislador em 2015, com entrada em vigência em 2016 vem sendo concretizado, dando vida efetiva aos direitos do deficiente.

Na sequência do estudo, será apresentado o arcabouço legislativo na esfera municipal, portanto sob uma visão local, regionalizada, onde poderá se constatar que neste micro universo, o executivo vem consolidando, de fato, as políticas públicas relacionada à Educação Inclusiva, implementando nas escolas municipais da rede, com base na produção de medidas pedagógicas, intersetorialidade, material didático, recursos pedagógicos e demais estruturas de trabalho, de forma positiva as disposições legais, conferindo plena efetividade à LBI.

### **3.3 Normas e diretrizes do município de Presidente Prudente/SP**

Conforme o próprio tema desta pesquisa dispõe, o estudo teve por objetivo analisar a efetividade da Escola Inclusiva por intermédio da Política Educacional de Inclusão por meio de um estudo de caso.

Em específico, o estudo de caso se desenvolveu no município de Presidente Prudente, com a indicação pela Secretaria de Educação de duas escolas da rede municipal.

Para tanto, fez-se necessária uma imersão na realidade vivida hoje no município quanto ao que a legislação oferece e ao que vem sendo realizado faticamente pela comunidade educacional.

Como cediço, e segundo disposto no Art. 30, I e II da nossa Carta Magna, ao município é conferida a competência legislativa residual para complementar previsão legal, naquilo que não contrariar a lei estadual ou federal.

Seguindo essa regra, o município de Presidente Prudente construiu um arcabouço de normas e diretrizes eficiente e capaz de corresponder de forma efetiva às previsões supralegais.

Para tanto, houve um intenso contato junto à SEDUC, na pessoa da Coordenadora de Gestão Educacional, Ilma. Profa. Mestra Marcia Aparecida Janial, que concedeu uma entrevista com esclarecimentos quanto à estrutura municipal com relação à Educação Inclusiva, como também gentilmente cedeu material legislativo e informações organizacionais que contribuíram com a elaboração deste subcapítulo referente à legislação municipal.

Este tópico, portanto, encarrega-se de apresentar o suporte legal oferecido pelo município no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Nos termos da entrevista concedida pela Coordenadora de Gestão Educacional Marcia Janial, a Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente vem desenvolvendo intenso trabalho com estudantes com deficiências desde 1998, a partir da municipalização do ensino de 1ª a 4ª série, sendo que continuamente a proposta de Educação Inclusiva vem se redimensionando de forma a buscar o atendimento a todos os estudantes com qualidade, independentemente das características pessoais, sociais, culturais ou econômicas de cada um deles.

Fruto desse trabalho são as publicações legais, na forma de Políticas e Diretrizes, e a implementação dessas previsões de forma a concretizar o compromisso municipal com o tema.

Segue uma relação de previsões legais reputadas como pertinentes para a pesquisa:

➤ **I – Política Municipal de Educação Inclusiva Especial na Educação Básica de Presidente Prudente**

Referida Política, desenvolvida e publicada em 2011, contempla de forma bastante satisfatória os anseios quanto ao trabalho, organização, estrutura e composição no que diz respeito à preocupação e interesse do município com relação à educação inclusiva.

Como objetivos, o documento elenca três princípios:

Contribuir para a construção de um sistema educacional acolhedor e responsivo às necessidades educacionais de forma a garantir a permanência e o sucesso de todos em sala de aula;  
Fomentar “redes de apoio” através do entrelaçamento das ações da escola, do Atendimento Educacional especializado, profissionais especializados, comunidade e família;  
Oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE – no contraturno escolar, através das salas de recursos e serviço de itinerância, de forma a garantir o ensino complementar aos com deficiências.

Para isso, a Política de Educação Inclusiva se estrutura em dois pilares:

1. Constituir uma estrutura organizacional relacionada à sala comum e ao AEE;
2. Estabelecer uma política de formação continuada de profissionais.

O conteúdo do documento será analisado no tópico a seguir referente à breve análise das disposições legais do município referente ao tema.

➤ **II – Inclusão escolar: Diretrizes e Orientações**

Documento desenvolvido em 2008 pela SEDUC, tendo como coordenadora pedagógica a Profa. Ms. Jussara Oliveto Miralha, responsável pelo projeto do Atendimento Educacional Especializado no município, e tem como principal objetivo sistematizar e divulgar a Política de Inclusão Escolar, sendo que os pressupostos,

considerações e ações contidos no documento estão inseridos no compromisso assumido pela Secretaria de Educação junto ao Ministério da Educação (MEC).

O conteúdo do documento também será analisado no tópico a seguir referente à breve análise das disposições legais do município sobre o tema.

### ➤ III – Lei Municipal Complementar nº 210/2017

Referido diploma legal dispõe sobre a criação do cargo de Professor de Educação Especial – Interlocutor de Libras.

### 3.4 Breve análise das disposições legais do município referente ao tema

Referente à Política Municipal de Educação Inclusiva Especial na Educação Básica de Presidente Prudente, que traz em seu bojo um estudo sobre a estrutura organizacional e a formação continuada dos profissionais na área de educação inclusiva, basicamente:

Tabela 3 - Estrutura organizacional da SEDUC – Educação Inclusiva

| Política Municipal de Educação Inclusiva Especial na educação Básica de Presidente Prudente |  |
|---|--|
| <b>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL</b>   |  |
| Equipe Técnica da SEDUC   |  |
| Equipe de serviços Complementares à Educação - SACE   |  |
| Centro de Avaliação e Acompanhamento - CAA  |  |
| Atendimento Educacional Especializado - AEE   |  |
| Salas de Recursos   |  |
| Serviços de Itinerância   |  |
| <b>Outras Ações de Apoio</b>  |  |
| Redução de 20%  |  |
| Tutoria   |  |
| Projeto Detecção Precoce  |  |
| Trabalho com a família  |  |
| Aquisição de equipamento e materiais específicos  |  |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS</b>  |  |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVES DE REUNIÕES, CURSOS E SEMINARIOS</b>                         |  |

Fonte: A autora (2019).

**Estrutura organizacional da equipe técnica da SEDUC:** traça diretrizes de natureza pedagógica, para auxílio na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e encontra-se composta pela Coordenação Pedagógica, para elaboração,

execução e coordenação dos projetos relacionados à Educação Inclusiva e pela Equipe de Supervisão de Ensino em todas as unidades escolares.

A estrutura organizacional contempla a equipe de Serviços Complementares à Educação (SACE), que oferece apoio, orientações e subsídios às escolas no que se refere ao Serviço Social, à Psicologia e à Educação em Saúde Pública.

Por fim, a estrutura organizacional mantém ainda o Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA), que atende as crianças com necessidades educacionais especiais que apresentem dificuldades extraescolares, por exemplo: causas patológicas, físicas, etc.

**Atendimento Educacional Especializado:** nessa estrutura organizacional, junto com a Equipe Técnica interna, a SEDUC mantém o serviço de Atendimento Educacional Especializado, voltado ao estudante público-alvo da Educação Especial, que fica distribuído nas unidades escolares e responde com a função: “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, nos termos da Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, cumprindo várias funções, devidamente especificadas na Resolução, conforme segue:

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

Esse serviço é organizado pela Coordenação Pedagógica, todavia nos moldes das diretrizes nacionais de funcionamento, atuando em consonância com outros projetos.

- **Sala de Recursos:** de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, trata-se de um “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino”. A SEDUC de Presidente Prudente contempla hoje 19 salas de recursos com professores especializados, em funcionamento nos períodos da manhã e tarde, organizados em polos, conforme consta no Anexo C com a listagem atualizada e disponibilizada para esta pesquisa.

De acordo com determinações da Política Educacional, é condição para frequentar a sala de recursos que o estudante esteja matriculado e frequentando a sala comum no período inverso, sendo que a frequência na sala de recursos é de 2 a 3 vezes na semana, com duração de 02 horas, no contraturno escolar.

- **Serviço de Itinerância:** trabalho realizado pelo professor de AEE, que nos moldes das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, trata-se de:

Um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com respectivos professores de classe comum da rede regular. (BRASIL, 2005 *apud* MIRALHA, 2008, p. 17).

Nesse trabalho específico, o professor de AEE visita e acompanha as unidades, observando a dinâmica da sala de aula, orientando nas estratégias mais adequadas, desempenhando papel fundamental nas interações entre escola-profissionais de atendimento clínico especializado e comunidade-família. As visitas são devidamente registradas e disponibilizadas aos interessados.

Ainda sobre a estrutura organizacional da SEDUC, há outras ações de apoio para favorecer o atendimento às diferenças em sala de aula:

- **Redução de 20%:** do número de estudantes em sala em que houver aluno com deficiência, visando maior disponibilidade de tempo ao professor.

- **Tutoria:** para os casos de estudantes com grave comprometimento motor, disponibilizado pela SEDUC, após minuciosa avaliação, sem se afastar do princípio da Educação Inclusiva de autonomia pessoal do estudante, nos termos do disposto na Resolução SEDUC nº 02/90.

- **Projeto de Detecção Precoce:** com o objetivo precípua de auxiliar a escola a diferenciar problemas de desenvolvimento e aprendizagem, após as escolas observarem, com o auxílio da coordenação, equipe de professores do AEE, Serviço de Ações Complementares à Educação da SEDUC, como psicólogos, assistentes sociais e educadora de saúde, sendo necessário o encaminhamento para especialistas.

- **Trabalho com famílias:** rede de apoio com a participação da família, fortalecendo o trabalho da escola, é realizado pelo professor de AEE em parceria com a escola, por reuniões com pais, entre equipes, oficinas, etc.

- **Aquisição de equipamentos e materiais específicos.**

- **Formação Continuada nas escolas:** consideram todas as ações promovidas pela escola nas horas de reuniões e hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), sendo fundamental o estudo de caso concreto.

- **Formação Continuada por meio da realização de cursos, seminários e treinamentos.**

Tabela 4 - Síntese dos estudantes público-alvo da educação especial – junho 2019 - SEDUC/PP

| ESTUDANTES PUBLICO ALVO DA Educação ESPECIAL - JUNHO 2019 |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
|---|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| DEFICIÊNCIA   | BI       | BII      | MI        | MII       | PRÉ I     | PRE II    | 1         | 2         | 3         | 4         | 5         | EJA      | TOTAL      |
| DMU   | 0        | 1        | 2         | 0         | 0         | 3         | 2         | 6         | 2         | 2         | 9         | 0        | 27         |
| DI  | 0        | 2        | 1         | 10        | 9         | 12        | 12        | 18        | 23        | 20        | 41        | 0        | 148        |
| TEA*  | 0        | 0        | 4         | 11        | 9         | 9         | 13        | 12        | 14        | 8         | 19        | 0        | 99         |
| BAIXA VISÃO   | 0        | 0        | 1         | 1         | 2         | 2         | 4         | 2         | 5         | 3         | 1         | 0        | 21         |
| DEFICIENCIA AUDITIVA/SURDEZ                               | 0        | 1        | 3         | 2         | 4         | 1         | 2         | 1         | 1         | 4         | 6         | 0        | 22         |
| FÍSICA  | 0        | 3        | 5         | 7         | 5         | 8         | 13        | 7         | 7         | 3         | 8         | 0        | 66         |
| <b>total:</b>   | <b>0</b> | <b>7</b> | <b>16</b> | <b>31</b> | <b>29</b> | <b>35</b> | <b>46</b> | <b>46</b> | <b>52</b> | <b>40</b> | <b>84</b> | <b>0</b> | <b>383</b> |
| berçário I - 06 crianças                                  |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| berçário II - 08 crianças                                 |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| maternal - 15 crianças                                    |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| pré escola - I - 28 crianças                              |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| pré escola - II - 32 crianças                             |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| Fundamental 1   |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| Fundamental 2   |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| Fundamental 3   |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| Fundamental 4   |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
| EJA   |          |          |           |           |           |           |           |           |           |           |           |          |            |

Fonte: Secretaria de Educação de Presidente Prudente (2019).

Nota: Trata-se de levantamento realizado pela SEDUC, disponibilizaram somente os dados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO II

Considerando como marco legislativo para o tema a Constituição Federal de 1988, verifica-se que muitas são as leis que pretendem promover de forma eficaz a inclusão das pessoas com deficiência, principalmente, e no caso específico desta pesquisa, no plano da Educação.

Na verdade, a depender da previsão legal, bastariam os dispositivos constitucionais relacionados ao tema para que as pessoas com deficiência efetivamente fossem incluídas na sociedade.

Entretanto, inobstante o arcabouço legal positivo, observa-se que ainda faltam políticas públicas voltadas à implementação e concretização efetiva dos direitos e garantias proclamadas, desde apoio técnico e financeiro às escolas, como também um investimento na correta preparação de professores diretamente responsáveis nas salas de aulas regulares e nas de recursos, bem como materiais, métodos, currículo e recursos humanos em geral, que envolvem todas as atividades relacionadas ao deficiente.

Importante destacar, outrossim, que as normas *lato sensu*, como as leis, convenções, tratados, estatutos, decretos e portarias refletem instrumentos de luta no sentido de efetivação dos direitos pleiteados pela sociedade, representando, portanto, os anseios de uma época e, sobretudo, conseguem refletir a evolução mundial no que diz respeito à forma de se tratar o deficiente, apresentando uma autêntica evolução entre o processo de segregação, integração e inclusão.

Além disso, e de forma translúcida, entende-se que os textos legais refletem a política, apesar de não a serem de fato; eles devem ser entendidos como dimensão de um processo contínuo “cujo *locus* de poder está constantemente mudando” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Conforme leciona Cury (2002, p. 246):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

A legislação brasileira andou na mesma mão das diretrizes mundiais, internalizou previsões acordadas nos Tratados e Acordos Internacionais,

incorporando o entendimento de que, na atualidade, já não se espera que o deficiente se integre, mas sim que o ambiente, inclusive o educacional, esteja devidamente preparado para recebê-lo, como todas as outras pessoas, afastando-se com isso qualquer hipótese de exclusão.

De fato, somente a inclusão social pela educação é que poderá efetivamente tornar o deficiente um partícipe, sujeito, da condição de cidadão, sendo que hoje o que se faz necessário é o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à implementação e concretização dos direitos e garantias previstos na legislação como um todo.

Cotejando-se a CDPD e a LBI, é possível observar que os dois textos legais absorvem de forma plena o modelo social de direitos humanos, no qual o conceito de pessoa com deficiência depende fundamentalmente do meio em que se encontra inserida e, nessa perspectiva, o ambiente tem influência direta na pessoa com deficiência, de modo que poderá ter sua situação agravada por conta do seu entorno e não em razão de sua deficiência propriamente. Ambos os diplomas consideram e propõem que a limitação funcional do indivíduo é um fato que, com recursos proporcionados pela acessibilidade no sentido amplo do termo, e apoios, deixa de se impor como obstáculo ao exercício de seus direitos.

Baseado na evolução legal apresentada no contexto nacional, advinda também das influências externas, a deficiência é o resultado de uma equação em que o valor final depende de outras variáveis independentes, tais como: as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo.

A LBI trouxe um conceito muito semelhante ao positivado na CDPD, especificamente no art. 2º, § 1º, em que na prática a ideia de que a avaliação da deficiência pode ser desnecessária:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará [...]

Historicamente, se observa que a lei brasileira categorizou a deficiência segundo critérios médicos, sendo a clássica divisão feita em “tipos de deficiência”,

por exemplo: física, visual, auditiva, mental e/ou múltipla, no entanto, nas duas últimas décadas, é perceptível que o Brasil vem alterando esse viés legal, como reflexo das mudanças sociais, do novo olhar que o mundo passou a dar ao deficiente, migrando a classificação do modelo médico para incluir os componentes do modelo social, que considera também aspectos biopsicossociais na avaliação.

Esse viés é inegável e demanda adoção de políticas, uma vez que o novo paradigma do modelo social de deficiência com base nos direitos humanos determina que a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, ou no mínimo tratado, mas sim na sociedade, que pode, por meio de barreiras impostas às pessoas, agravar determinada limitação funcional.

Essa nova visão, resultante da luta das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, significa uma revolução do modo de lidar com as pessoas com deficiência e de suas relações com a sociedade e, em decorrência, com os conceitos anteriormente estabelecidos.

Por fim, quanto à legislação municipal, que de forma direta influencia na efetivação das políticas públicas locais, observa-se e é possível constatar um grau elevado de eficiência tanto nas disposições legais quanto na efetividade delas na esfera prática, no âmbito das escolas da rede municipal.

Nas palavras de BURCI, SANTOS e COSTA (2017):

“Entendemos que as leis referidas possuem diversas fragilidades e que não combatem a exclusão social em sua plenitude, mas reconhecemos que por meio delas avanços foram alcançados, incutindo na sociedade principalmente a necessidade e a importância da inclusão”.

A percepção dos autores acima se confirma na pesquisa; e, em geral, o que se extrai da análise da legislação referente ao tema da deficiência é que o Brasil se encontra plenamente amparado, todavia nem sempre com uma relação efetiva entre a previsão legal e a realidade, uma vez que existem inúmeros obstáculos ainda a serem vencidos, que dependem não só da sociedade como um todo, mas também dos atores sociais relacionados ao tema, como profissionais, familiares, educadores e também o próprio público-alvo, os deficientes.

## ESTUDO III – ESTUDO DE CASO

### RESUMO

#### **Estudo de Casos: Um olhar sobre duas escolas**

A efetividade de uma norma se concretiza quando ela de fato é aplicada e surte efeito prático, no mundo fático, quando então se pode dizer que “saiu do papel”. A presente pesquisa pretende observar o quanto vem sendo concretizadas as previsões dispostas no artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão com relação ao direito à educação utilizando-se como meio para essa observação o estudo em duas escolas municipais de Presidente Prudente indicadas pela Secretaria da Educação (SEDUC). O presente Estudo III ocupa-se em analisar, com a aplicação de Grupos Focais junto aos docentes das salas de ensino regular das escolas indicadas, como as escolas vem se apropriando das previsões do respectivo artigo, se estão desenvolvendo ações didático-pedagógicas e de gestão conforme norteado pela lei, e por fim, se os formatos de gestão adotados estão de acordo com os aspectos inerentes ao diploma legal. A opção pelo instrumento do Grupo Focal enfatiza a ideia da pesquisa em promover uma manifestação livre e espontânea dos sujeitos ativos objetivando captar o quanto vem sendo concretizado das previsões legais em questão. Para tanto, foram formados os grupos focais, agendadas 4 datas para as abordagens que foram feitas via WathsApp com o compromisso dos participantes responderem no intervalo entre as datas. Foram abordados 14 temas, entre 21 professores da Escola I e 6 da Escola II com base nos incisos do artigo 28 da LBI, colhidas as percepções e transcritas em planilhas nomeadas por temas. Com base nas falas ou manifestações dos participantes, é possível se ter uma ideia, ainda que estimada, do quanto a lei em questão vem sendo concretizada, ou não e, por conseguinte, inferir sobre sua efetividade. Espera-se que esse estudo possa auxiliar na compreensão de como e quanto a Lei Brasileira de Inclusão vem “saindo do papel” e surtindo o efeito desejado pelo legislador e esperado pela sociedade.

**Palavras-chave:** Efetividade. LBI. Educação Especial. Grupo Focal.

## ABSTRACT

### Case Study: Case Study: A looking at two schools

The effectiveness of a standard is realized when it is actually applied and has a practical effect in the factual world, when it can be said that it “left the paper”. The present research intends to observe how the predictions set out in article 28 of the Brazilian Inclusion Law regarding the right to education have been realized, using as a means for this observation the study in two municipal schools of Presidente Prudente indicated by the Secretary of Education ( SEDUC). This Study III is concerned with analyzing, with the application of Focus Groups with the teachers of the regular teaching rooms of the schools indicated, how the schools have been appropriating the forecasts of the respective article, whether didactic-pedagogical and management actions are being developed. as guided by the law, and finally, if the management formats adopted are in accordance with the aspects inherent to the legal diploma. The option for the Focal Group instrument emphasizes the idea of research in promoting a free and spontaneous manifestation of active subjects in order to capture how much has been achieved in the legal provisions in question. For that, focus groups were formed, 4 dates were scheduled for the approaches that were made via Whatsapp with the commitment of the participants to respond in the interval between the dates. 14 themes were addressed, among 21 teachers from School I and 6 from School II based on the items of article 28 of the LBI, the perceptions were collected and transcribed in spreadsheets named by themes. Based on the statements or statements of the participants, it is possible to have an idea, even if estimated, of how much the law in question has been implemented, or not, and, therefore, to infer about its effectiveness. It is hoped that this study will help to understand how and how much the Brazilian Inclusion Law has been “going off the record” and having the effect desired by the legislator and expected by society.

**Keywords:** legal effectiveness, LBI, special education, focus group

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que a pesquisa busca a verificação da efetividade, ou não, dos dispositivos legais elencados na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) por meio de uma compreensão vertical da lei quanto ao eixo Educação e seus impactos, mais especificamente o disposto no artigo 28 e, considerando que referida lei entrou em vigência na data de 01 de janeiro de 2016, estabelecendo prazo para as adequações prevista no seu texto, a pesquisa se justifica no sentido de ir a campo para averiguar o andamento desta ordem legal, quanto ao seu atendimento ou não!

É neste espectro, quanto à existência na prática é que reside a efetividade da lei e, por consequência, se de fato está gerando o efeito pretendido pelo legislador e aguardado pela sociedade.

Não se pode ter a busca por resultados simétricos ao se considerar que a política é de cunho nacional, portanto vários e diversos fatores influenciam nos resultados, desde o aspecto geográfico, regional, políticas locais, capacitação material e humana, interesses institucionais, etc.

É certo também que o diploma legal, *in casu*, apresenta brilhantes propostas de melhorias para a Educação Inclusiva, e ao se considerar o caráter impositivo da determinação legal, presume-se que, com relação aos preceitos trazidos, esses deveriam ser cumpridos.

Porém questiona-se:

1. Quais os veredictos já observados quanto à adequação dos seus preceitos junto à realidade escolar?
2. Como as escolas estão absorvendo a adequação ao texto legal?
3. Como vem sendo feita a transferência do conhecimento com a referida implementação das políticas para a escola ser cada vez mais um espaço de inclusão?

Analisar, portanto, nas duas escolas indicadas, como os dispositivos vem sendo colocados em prática é uma forma de chancelar a efetividade ou não da lei.

## 1.1 Procedimentos metodológicos

Como anteriormente comentado, este estudo se desenvolveu em duas escolas municipais indicadas pela Secretaria da Educação do município de Presidente Prudente.

O objeto de pesquisa a ser discutido encontra-se relacionado às previsões legais dispostas no artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, relacionado à Educação, mais especificamente seus incisos.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- analisar se essas escolas têm a devida apropriação quanto às previsões legais dispostas no Cap. IV previsto na lei;
- averiguar se desenvolvem as ações didático-pedagógicas e de gestão no sentido norteado pela Lei;
- identificar se os formatos de gestão que estão sendo adotados condizem com os aspectos inerentes ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Como preservação, foram adotadas siglas para as escolas, omitidos os dados referentes à localização bem como nome dos colaboradores envolvidos; com relação aos grupos focais, foram atribuídas as iniciais dos professores participantes.

A seguir, as etapas dos procedimentos:

### **Etapa 1:**

Inicialmente, foram indicadas quatro escolas municipais; todavia, após análise e orientação, o número foi reduzido para o desenvolvimento em apenas duas das escolas indicadas, sendo estas:

- Escola Municipal JSM: que aqui será referida como Escola I.
- Escola Municipal FAGB: que aqui será referida como Escola II.

Também na etapa inicial foi estabelecido que os sujeitos da pesquisa seriam os gestores, professores da sala regular e da sala de recursos, funcionários e familiares de alguns estudantes público-alvo; no entanto, após alguns encontros, foi efetuada uma reanálise desse universo, ponderando-se pela alteração e limitação apenas aos professores das salas regulares, sem a participação direta dos

professores das salas de recursos, como forma de proporcionar uma maior liberdade de expressão de cada um desses professores.

A metodologia definida foi qualitativa e a tipologia da pesquisa caracterizada pelo estudo de caso por meio da elaboração de Grupos Focais (GFs), sendo que inicialmente os grupos seriam formados pelos gestores, funcionários, professores e familiares de estudantes público-alvo da educação inclusiva.

### **Etapa 2:**

Como segunda etapa foi agendada uma reunião junto aos gestores de ambas as escolas para a apresentação da pesquisadora, da pesquisa a ser realizada, seus objetivos e finalidades, bem como um cronograma prévio sujeito a alterações em função da programação de cada uma das escolas.

### **Etapa 3:**

A terceira etapa caracterizou-se pela apresentação da pesquisadora aos sujeitos inicialmente estabelecidos, sendo que em razão das dificuldades de conciliação de agenda de todos os participantes e considerando o prazo de desenvolvimento da pesquisa, optou-se por redefinir o universo de participantes, limitando-se aos professores das salas regulares reunidos nos Grupos Focais.

Dessa forma, ficou definido que em cada escola seria formado três Grupos Focais e que o professor do AEE não participaria diretamente de nenhum grupo. O critério, portanto, para a composição dos GFs ficou definido como sendo exclusivamente os professores das salas regulares. O universo de participantes ficou assim definido:

- E. M. JSM – Escola I: **21 professores**
- E. M. FAGB – Escola II: **6 professores**

O primeiro encontro com os sujeitos foi proporcionado pelos gestores de ambas as escolas, no HTPC semanal, com a apresentação da pesquisadora, do estudo a ser realizado, esclarecimentos dos objetivos, da finalidade da pesquisa e também da metodologia a ser aplicada, a formação dos GFs por meio de grupos de WhatsApp. Para tanto, foram coletados os dados e a autorização prévia de cada um

dos professores envolvidos, com a ciência de que não seriam divulgados nome, e-mail e contato do celular.

#### Etapa 4:

A quarta etapa consistiu na elaboração dos Grupos Focais, tomando-se como regra a divisão do número de professores em três grupos por escola, com a ressalva de que os professores do AEE não participariam de nenhum dos grupos.

Os GFs ficaram organizados desta forma:

- **E. M. JSM – Escola I:**
  - Três GFs com sete professores em cada.
- **E. M. FAGB – Escola II:**
  - Três GFs com dois professores em cada.

Os dados coletados foram: nome do professor (omitido) e atribuído siglas, e-mail do professor para eventual contato (omitido), contato do WhatsApp para desenvolvimento do Grupo Focal (omitido), sala que leciona, presença ou ausência de estudante público-alvo, indicação da deficiência e se acompanhado ou não de cuidador.

A composição final dos GFs por escola ficou assim estabelecida:

Tabela 5 - Escola I – Grupos Focais/JSM

continua

| E. M. JSM- GRUPO FOCAL JSM |              |                 |      |    |                          |
|----------------------------|--------------|-----------------|------|----|--------------------------|
| GF                         | PROFESSOR(A) | WhatsApp        | SALA | Nº | DEFICIÊNCIA              |
| 1                          | MJO          | (18) xxxxx-xxxx | 2ºA  | 2  | DI                       |
| 1                          | EMO          | (18) xxxxx-xxxx | 3ºC  | 1  | DI                       |
| 1                          | TAA          | (18) xxxxx-xxxx | 2ºB  | 2  | DI                       |
| 1                          | LTA          | (18) xxxxx-xxxx | 2ºC  | 1  | DA                       |
| 1                          | PPS          | (18) xxxxx-xxxx | 1ºC  | 0  |                          |
| 1                          | APTH         | (18) xxxxx-xxxx | 1ºA  | 1  | TEA                      |
| 1                          | RC           | (18) xxxxx-xxxx | 1ºD  | 0  |                          |
| 2                          | PATL         | (18) xxxxx-xxxx | 3ºF  | 2  | DI/TEA cuidadora Leticia |
| 2                          | WCS          | (18) xxxxx-xxxx | 4ºD  | 1  | DV                       |
| 2                          | JBA          | (18) xxxxx-xxxx | 3ºE  | 2  | DV                       |
| 2                          | MCS          | (18) xxxxx-xxxx | 3ºB  | 0  |                          |
| 2                          | AAS          | (18) xxxxx-xxxx | 4ºB  | 1  | SD                       |

Tabela 5 - Escola I – Grupos Focais/JSM

conclusão

| E. M. JSM- GRUPO FOCAL JSM |                  |                 |           |   |                      |
|----------------------------|------------------|-----------------|-----------|---|----------------------|
| 2                          | AMMO             | (18) xxxxx-xxxx | 5ºA       | 1 | DA                   |
| 2                          | CCS              | (18) xxxxx-xxxx | 4ºA       | 2 | DA                   |
| 3                          | OMD              | (18) xxxxx-xxxx | 4ºA       | 1 | Cadeirante           |
| 3                          | ASE              | (18) xxxxx-xxxx | 1ºB       | 1 | TEA/cuidador Jairo   |
| 3                          | ACG              | (18) xxxxx-xxxx | 3ºA       | 1 | DI                   |
| 3                          | FFA              | (18) xxxxx-xxxx | 2ºD       | 1 | TEA/cuidadora Camila |
| 3                          | MCS              | (18) xxxxx-xxxx | 3ºD       | 1 | TEA/cuidador Matheus |
| 3                          | JLM              | (18) xxxxx-xxxx | 3ºC       | 1 | TEA                  |
| 3                          | LAH              | (18) xxxxx-xxxx | 5ºB       | 3 | TEA/DI               |
| <b>AEE</b>                 | <b>Profª. DS</b> | <b>TOTAL</b>    | <b>22</b> |   |                      |

Fonte: A autora (2019).

Tabela 6 - Escola II – Grupos Focais/FAGB

| E. M. FAGB - GRUPO FOCAL FAGB |                   |                 |           |    |                |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|-----------|----|----------------|
| GF                            | PROFESSOR(A)      | WhatsApp        | SALA      | Nº | DEFICIÊNCIA    |
| 1                             | RTS               | (18) xxxxx-xxxx | 1º ano    | 2  | TEA/DA         |
| 1                             | AML               | (18) xxxxx-xxxx | 4º ano    | 1  | DV             |
| 2                             | EPL               | (18) xxxxx-xxxx | 5º ano    | 2  | TEA/CADEIRANTE |
| 2                             | AMC               | (18) xxxxx-xxxx | 3º ano    | 3  | SD/DV/TEA      |
| 3                             | MYHT              | (18) xxxxx-xxxx | 5º ano    | 3  | DI//DA/DMU     |
| 3                             | JML               | (18) xxxxx-xxxx | 5º ano    | 3  | TEA/DI         |
| <b>AEE</b>                    | <b>Profª MNCS</b> | <b>TOTAL</b>    | <b>14</b> |    |                |

Fonte: A autora (2019).

Para melhor compreensão do leitor apresentamos a legenda das siglas utilizadas nas tabelas 5 e 6.

| Legenda: |                                |
|----------|--------------------------------|
| TEA      | Transtorno do Espectro Autista |
| DA       | Deficiência Auditiva           |
| DV       | Deficiência Visual             |
| SD       | Síndrome de Down               |
| DMU      | Deficiência Múltipla           |
| DI       | Deficiência Intelectual        |

### Etapa 5:

Após a composição dos GFs, foi realizado o contato com cada um dos participantes, informando-os sobre a constituição e a data prevista para a primeira reunião virtual e o formato como ocorreria, que ficou da seguinte forma:

- O moderador (pesquisadora) seria a única administradora do grupo de WhatsApp, de forma que somente o moderador poderia promover alterações e controles nos diálogos.
- Foram definidas quatro datas em que o moderador encaminharia temas para a discussão semanal: 07, 14, 21 e 28 de outubro de 2019.
- Os temas lançados para discussão foram pré-definidos tendo como base uma criterios de categorização dos incisos, conforme explícito na Tabela 07 (critérios de categorização) e a classificação dos incisos conforme a categorização adotada, Tabela 08 (categorização dos incisos).
- Considerações diversas, desde que pertinentes ao tema, poderiam ser propostas pelos participantes e analisadas pelo moderador para colocar em pauta em outra ocasião ou dar continuidade à discussão na mesma sequência.
- A fim de uniformizar a produtividade ficou pré-estabelecido que os participantes teriam um prazo ao longo da semana para se manifestarem aleatoriamente sobre os temas propostos.

### Etapa 6:

Consistiu na categorização dos incisos dispostos no Artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, Tabela 07 a partir da adoção de quatro critérios:

Tabela 7 - Critérios de categorização

| <b>Critérios de categorização</b> |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Pedagógico (P)</b>             | Incisos relacionados às providências na esfera pedagógica, didática e metodológica.  |
| <b>Estrutural (E)</b>             | Incisos que dispõem sobre providências na ordem material, móvel ou imóvel, arquitetônica, relacionado à edificação e adequações físicas. |
| <b>Relacional (R)</b>             | Incisos relacionados ao âmbito das relações pessoais, humanas e atitudinais.   |
| <b>Administrativo (A)</b>         | Incisos relacionados às questões administrativas, obrigacionais de fazer, burocráticas e executivas.                                     |

Fonte: A autora (2019).

A seguir, o Artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 na íntegra, sendo que o disposto nos parágrafos (§1º e 2º) não serão objeto de estudo:

Tabela 8 - Categorização do Artigo 28 – Lei nº 13.146/2015

continua

| ARTIGO 28 |               |  |
|-----------|---------------|--|
| INCISO    | CATEGORIZAÇÃO | CONTEÚDO   |
| I         | (P)           | sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;  |
| II        | (E)           | aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;   |
| III       | (P)           | projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; |
| IV        | (P)           | oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;  |
| V         | (E)           | adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;   |
| VI        | (P)           | pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;  |
| VII       | (P)           | planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;   |
| VIII      | (R)           | participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;   |
| IX        | (P)           | adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;  |
| X         | (P)           | adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;  |
| XI        | (P)           | formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;  |
| XII       | (P)           | oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;  |
| XIII      | (E)/(R)       | acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;  |
| XIV       | (P)           | inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;   |

Tabela 8 - Categorização do Artigo 28 – Lei nº 13.146/2015

conclusão

| ARTIGO 28 |     |   |
|-----------|-----|---|
| XV        | (R) | acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;   |
| XVI       | (E) | acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; |
| XVII      | (P) | oferta de profissionais de apoio escolar;   |
| XVIII     | (A) | articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.   |

Fonte: A autora (2019).

**Etapa 7:**

Consistiu na aplicação e no desenvolvimento dos GFs com base nas seguintes abordagens e cronograma:

Tabela 9 – Abordagem/Cronograma

| ABORDAGEM | DATA       | CRITÉRIO       | TEMA  | INCISO  |
|-----------|------------|----------------|---|---------|
| 1ª        | 07/10/2019 | Pedagógico     | 1 - Referente à adoção de práticas pedagógicas inclusivas: formação continuada/novas demandas que surgem;                           | X       |
|           |            |                | 2 - Comunicação por LIBRAS, ou Sistema Braille, ou tecnologia assistiva;  | IV e XI |
|           |            | Estrutural     | 3 - Estrutura física da escola: barreiras, acessibilidade, trânsito seguro, adequações/manutenção;                                  | II      |
|           |            |                | 4 - Estruturas que favoreçam a aprendizagem e participação dos estudantes público-alvo;   | V       |
| 2ª        | 14/10/2019 | Relacional     | 5 - Participação das famílias dos estudantes público-alvo na rotina e atividades escolares propostas;                               | VIII    |
|           |            |                | 6 - Participação dos estudantes público-alvo nas atividades recreativas;  | XV      |
|           |            | Administrativo | 7 - Participação dos docentes, pela gestão, para discutirem implementação de políticas públicas, práticas ou dinâmicas de trabalho; | XVIII   |
|           |            |                | 8 - Cuidadores em sala de aula, profissionais de apoio escolar;   | XVII    |
| 3ª        | 21/10/2019 | Pedagógico     | 9 - Materiais didáticos, equipamentos e recursos tecnológicos;  | VI      |
|           |            |                | 10 - Plano de Atendimento Educacional Especializado e estudo de casos específicos/apoio;  | VII     |
|           |            | Estrutural     | 11 - Ambiente da sala regular e sala de recursos;   | XVI     |
|           |            |                | 12 - Mobiliário;  | XVI     |
| 4ª        | 28/10/2019 | Pedagógico     | 13 - Desenvolvimento de habilidades: docente e do público-alvo;   | IX      |
|           |            |                | 14 - Inclusão em conteúdos curriculares em curso superior e técnicos;   | XIV     |

Fonte: A autora (2019).

## 1.2 Pesquisa qualitativa

O método adotado na pesquisa é responsável por nortear a intenção do pesquisador, uma vez que revela a forma dele investigar, como a pesquisa será direcionada e a sua visão em relação ao tema pesquisado.

Conforme anteriormente tratado, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, o que permite a compreensão, pelo pesquisador, das pessoas e seus contextos sociais.

Segundo Minayo (2010, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, modificações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A adoção da pesquisa qualitativa neste trabalho possibilitou a identificação das dificuldades enfrentadas pelas escolas quanto à implementação dos dispositivos legais da LBI e por corolário lógico, as dificuldades na inclusão dos estudantes com deficiência e identificar as ações políticas, pedagógicas e administrativas dos gestores e professores escolares.

Como método de pesquisa, o tipo qualitativo requer atenção própria a alguns aspectos, tais como o trabalho de coleta de dados, sua descrição pelo pesquisador, que atuou como observador, considerando principalmente que os dados que constituem a pesquisa são em sua maioria subjetivos.

Anteriormente ao processo de campo, exige-se uma pesquisa bibliográfica abordando-se o tema, no aspecto geral e no específico, referente à legislação, conforme já mencionado no Estudo II desta pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 32):

[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto. Ela se caracteriza pela identificação e análise de dados escritos em livros, artigos, de revistas, e outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Com o material teórico devidamente levantado, a próxima etapa foi a pesquisa de campo.

### **1.3 Grupo focal**

A tipologia da pesquisa se caracteriza pelo estudo de caso desenvolvido em duas escolas municipais, a partir do requerimento apresentado pela pesquisadora (Anexo A), que foi devidamente autorizada a atuar nas unidades escolares indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Anexo B).

A técnica do Grupo Focal é muito empregada nos trabalhos de abordagens qualitativas em pesquisa social, sendo que, em alguns casos, o grupo focal é utilizado como único instrumento de coleta de dados e, em outros casos, é usado, porém não como principal técnica, mas como instrumento secundário de investigação.

Esse tipo de instrumento, nas palavras de Lopes (2014), possibilita ao pesquisador para além de compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, também entender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum relevantes para o estudo e investigação do problema proposto.

Segundo Gatti (2005, p.43), a técnica do Grupo Focal deriva de “vários trabalhos em grupo”, bastante desenvolvida na psicologia social, caracterizando-se como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Lembra a autora também que essa técnica de trabalho sempre foi muito utilizada em pesquisas de Marketing, datando de 1920 os primeiros registros, nas décadas de 1970 e 1980 foi bastante utilizada nas pesquisas em Comunicação, na avaliação de materiais diversos, bem como serviços, estudos de filmes e programas de TV, inclusive em processos de pesquisa-ação ou pesquisa de intervenção.

Importante considerar ainda que, para a realização do grupo focal, faz-se necessário seguir alguns critérios, dentre os mais importantes que os participantes possuam algumas características em comum e também uma vivência com o tema em discussão.

No Grupo Focal, conforme ressalva a autora, é muito importante o respeito ao princípio da não diretividade, pois o moderador ou facilitador deve conduzir a comunicação ou discussão sem interferências indevidas, como a emissão de opiniões particulares ou conclusões, mas sim uma postura de conduzir de forma a fluir a discussão efetiva entre os participantes.

A partir do acompanhamento em dois encontros da pesquisadora junto aos professores de ambas as escolas, nas reuniões de HTPC, foram formados GFs compostos pelos professores de sala.

De acordo com o número de professores da escola, conforme esclarecido no procedimento metodológico, optou-se que o coordenador da escola, bem como diretor ou vice-diretor e o professor da sala de recursos, AEE, não fariam parte dos grupos para que seus membros pudessem ter maior liberdade de expressão.

## 2 ESCOLA I – E. M. JSM

### 2.1 Histórico e caracterização da escola

Trata-se de uma escola de ensino fundamental de 1ª à 5ª série, contemplando alunos dos 6 aos 10 anos, com atendimento pelo programa Cidadescola, com de recursos Multifuncionais, atendendo cerca de 647 alunos e 21 professores, de acordo com o último censo escolar realizado em 2018.

Quanto à estrutura da escola, seguem os dados:

Tabela 10 - Estrutura da Escola I

| ESCOLA 1 - E. M. JSM           |             |            |
|--------------------------------|-------------|------------|
| <b>ESTRUTURA FÍSICA</b>        |             |            |
| Salas de aula                  |             | 21         |
| Sala de recurso                |             | 1          |
| Sala Projeto                   |             |            |
| Cidadescola                    |             | 4          |
| Sala de informática            |             | 1          |
| Biblioteca                     |             | 1          |
| Quadra de esporte              |             | 2          |
| Sala de administração          |             | 3          |
| Consultório odontológico       |             | 1          |
| Refeitório                     |             | 1          |
| Cantina                        |             | Não        |
| Banheiros                      | Externo F/M |            |
|                                |             | 4 internos |
| <b>RECURSOS MATERIAIS</b>      |             |            |
| TV                             |             |            |
| Internet                       |             | Sim        |
| Data show                      |             | Sim        |
| PC                             |             | Sim        |
| Impressora                     |             | Sim        |
| Fotocopiadora                  |             | Sim        |
| Kit multimídia                 |             | Sim        |
| <b>RECURSOS ARQUITETÔNICOS</b> |             |            |
| Rampa de acesso                |             | Sim        |
| Banheiros adaptados            |             | 2          |
| Elevador                       |             | 1          |
| Corrimão/escada                |             | Sim        |
| Corrimão/corredores            |             | Não        |
| Piso tátil                     |             | Sim        |

Fonte: A autora (2019).

De acordo com a Tabela 05, a escola possui no período de desenvolvimento desta pesquisa 22 estudantes público-alvo da Educação Inclusiva.

Foram formados 03 GFs com 07 professores reunidos em cada grupo, nomeados no Grupo de WhatsApp como GF/JSM 1, 2 e 3.

Conforme a metodologia anteriormente explicada, a pesquisadora desenvolveu encontros virtuais pelo WhatsApp, encaminhando mensagens em datas pré-estabelecidas e semanais, respectivamente nos dias 07, 14, 21 e 28 de outubro de 2019, sendo que após o recebimento pelo grupo, os professores ficavam à vontade para discutirem ao longo da semana sobre os temas lançados nas mensagens.

## **2.2 Desenvolvimento do Grupo Focal/JSM – Escola I**

Quanto a abordagem realizada junto aos GFs e a indicação das datas de envios pelo WhatsApp, segue o desenvolvimento na Escola I por temas de assuntos abordados, sendo esses 14 temas com base nos incisos do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015.

Importante observar alguns aspectos: as mensagens de retorno dos professores envolvidos nos GFs foram transcritas na forma como encaminhadas, com eventuais erros de português, emprego de vocábulos, linguagem específica; também é importante ressaltar que ao longo das abordagens observamos que alguns participantes do mesmo grupo algumas vezes acabavam por reproduzir a mesma ideia expressada por algum dos colegas do grupo, com as devidas alterações; essa prática acaba comprometendo de certa forma a fidelidade da ideia ou pensamento individual; por fim, também em algumas abordagens ocorreu de um ou outro participante não se manifestar, o que foi considerado como “não respondeu”.

### **1ª Abordagem: 07/10/2019**

**Tema 1:** Referente à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Tabela 11 – GF/JSM - Escola I – Tema 1

| <b>1ª Abordagem - Critério Pedagógico - tema 1</b>  |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso X: Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | MJO              | "Foi necessario termos orientações quanto às melhores praticas para trabalhar com alunos que chegavam na minha sala com alguma deficiencia, muitas coisas eu desconhecia; a participação do AEE para mim é indispensavel nisso"                                |
| 1   | EMO              | " Tivemos orientações de praticas pedagogicas, mas sinto falta de me atualizar"  |
| 1   | TAA              | "Até hoje tenho dificuldades em lhe dar em sala de aula por não ter dominio de praticas inclusivas, gostaria de treinamentos"  |
| 1   | LTA              | " Já recebi em sala alunos com diversas deficiencias, me sinto insegura para trabalhar mas tenho todo o apoio da professora da sala de recursos e demais colegas, foi dado formação inicial mas gostaria que se repetisse com maior frequencia"                |
| 1   | PPS              | "Recebemos orientações, mas sempre tenho surpresas com novas experiencias, tenho o apoio da Coordenação e também da profesroa do AEE, mas poderiamos nos atualizar com mais frequencia"  |
| 1   | APTH             | " Não sinto dificuldades, quando algum aluno apresenta um quadro um pouco mais complicado eu conto com suporte da professora do AEE e da direção; a formação continuada é fundamental e no HTPC trocamos ideias e sempre AEE nos orienta"                      |
| 1   | RC               | "Recebi formação inicial mas acho que preciso me aprimorar mais com novas praticas e treinamentos".  |
| 2   | PATL             | "Nossa escola orienta bem os professores e nos dá bastante apoio quando ocorrem situações mais delicadas ou que eu não sei como lhe dar; importante se atualizar, sempre somos informados de coisas novas e o professor do AEE é fundamental"                  |
| 2   | WCS              | "Pouca experiencia, não me sinto preparada até hoje"   |
| 2   | JBA              | "Quando a lei entrou nós já estavamos recebendo orientações, mas sempre vivemos situações novas e diferentes, e por mais que a escola nos apoie sinto falta de mais formação com relação a como melhor trabalhar em sala quando temos alunos com deficiencia". |
| 2   | MCS              | "Recebemos formação, mas é importante novos treinamentos e informações"  |
| 2   | AAS              | <b>Não se manifestou</b>   |
| 2   | AMMO             | "Formação inicial ok mas a continuada poderia ser mais frequente"  |

|   |     |   |
|---|-----|---|
| 2 | CCS | "A escola nos dá todo apoio, quando surgem situações novas e diferentes conversamos no HTPC e entre os professores e coordenador, o trabalho da professora de AEE é muito importante e dá segurança em sala de aula sempre, mas acho que novos treinamentos e mais periodicos seria bem importante" |
| 3 | OMD | "Recebemos formação inicial, e também orientação sobre varias praticas pedagogicas, tanto pela coordenação, como também nas trocas de conversas no HTPC, mas acho muito importante recebermos também com mais frequencia treinamentos, cursos e orientações"  |
| 3 | ASE | " Fico sempre muito insegura e me sinto despreparada, sorte que a coordenação é muito boa, e a professora do AEE também excelente, eu precisava fazer cursos"   |
| 3 | ACG | " A formação inicial foi muito importante, não sabia nada de como lhe dar com aluno deficiente, mas sinto falta de mais treinamento, orientações e cursos"  |
| 3 | FFA | " Sempre recebemos apoio da escola e a professora do AEE é muito preparada, fico segura"  |
| 3 | MCS | " A formação é muito importante, no inicio foi mais ainda porque era inexperiente, novos cursos e treinamentos frequentes são bem vindos sempre para mim"   |
| 3 | JLM | " Recebi formação inicial, foi fundamental, sempre que tenho dificuldades conto com o apoio de todos na escola, mas para ter mais segurança se estou trabalhando de forma correta acho que precisaríamos de mais treinamento, aprender a lhe dar com as varias deficiencias que chegam em sala"     |
| 3 | LAH | " Não me sinto preparada ainda, sempre tenho dificuldades em sala e conto muito com o trabalho do AEE e da coordenação"   |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 2:** Referente à oferta de educação bilíngue como primeira modalidade escrita, formação e disponibilização de professores especializados, tradutores e interpretes da Libras, guias interpretes e de profissionais de apoio.

Tabela 12 – GF/JSM - Escola I – Tema 2

|   |                  |                   |
|---|------------------|-------------------|
| <b>1ª Abordagem - Critério Pedagógico - tema 2</b>  |                  |                   |
| <b>Inciso IV: Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;</b> |                  |                   |
| <b>Inciso XI: Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e interpretes da Libras, de guias interpretes e de profissionais de apoio.</b>     |                  |                   |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b> |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 1 | MJO  | <i>"Temos a formação oferecida mas tenho dificuldades na pratica; o curso para os professores oferece ótima oportunidade, mas depois depende da pratica; não tive ainda necessidades em desenvolver melhor em sala de aula, acredito que os alunos também devem aprender e o professor da sala de recurso comunica-se muito bem em Libras"</i>  |
| 1 | EMO  | <i>"Ainda não tive situação em sala que precisasse de me comunicar em Libras mas sei da importância; tive a formação mas não domino ainda"</i>  |
| 1 | TAA  | <i>"Fiz o curso de extensão, excelente, mas ainda não tenho muita segurança"</i>  |
| 1 | LTA  | <i>"Estou trabalhando pela primeira vez com aluno DA e tenho procurado desenvolver a linguagem de sinais, o curso oferecido me ajudou muito e também estudo por aulas a distância"</i>  |
| 1 | PPS  | <i>"Fiz curso de extensão e trabalho bem com Libras, pro curso sempre desenvolver em sala de aula com todos os alunos algumas comunicações, nem sempre avanço muito mais eles aprendem um pouco sim"</i>  |
| 1 | APTH | <i>"Tenho a formação em libras, já tive vários alunos DA o que me ajudou muito desenvolver comigo mesmo essa comunicação mas sinto falta de desenvolver com os outros alunos na sala de aula; gostaria de ter mais tempo em sala para isso, ou que eles tivesse uma atividade especifica de Libras"</i>   |
| 1 | RC   | <i>"Tenho muita dificuldade em aprender, fiz o curso de extensão mas como na pratica não utilizei então quase não consigo me expressar e entender alguém"</i>   |
| 2 | PATL | <i>"Todo professor precisa estar apto para se comunicar em Libras; já fiz curso de extensão, sempre faço atualizações em curso a distância, assisto vídeos no youtube e procuro aplicar em sala de aula com os alunos, mas temos pouco tempo para desenvolver esta atividade"</i>   |
| 2 | WCS  | <i>"Fiz curso de extensão, muito bom, mas não desenvolvi, tenho dificuldades"</i>   |
| 2 | JBA  | <i>"Tive alguns alunos DA, e quando preciso me comunicar por Libras até faço bem, mais se fico algum tempo sem falar vejo que depois tenho dificuldades, acho importante também os alunos aprenderem"</i>   |
| 2 | MCS  | <i>"Tenho a formação pelo curso oferecido pela rede, já teve alunos com DA, neste ano não tem; sinto que é muito importante que os outros alunos da sala regular também aprendam Libras"</i>  |
| 2 | AAS  | <i>"O curso de extensão oferecido é muito bom, mas não é suficiente, senti necessidade de mais informações e aulas, já participei de outras formações que contribuíram bastante para que melhorasse, quando não tem aluno dom DA percebe que fica com dificuldade de se comunicar porque não pratica; o professor do AEE colabora demais para nossa aprendizagem e desenvolvimento e sempre que possível ensino em sala aos coleguinhas para poderem se comunicar."</i> |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | AMMO | "Já tive alguns alunos DA, inclusive tenho na sala deste ano um, trabalho a lingua de sinais porem tenho algumas limitações; já fiz um curso de extensão...mas acho que preciso de outros"   |
| 2 | CCS  | " Venho trabalhando há algum tempo LIBRAS, e sinto que desenvolvi bem. Tenho alunos neste ano na sala com DA e me comunico bem com ele; acho que os outros alunos poderiam também aprender para melhorar a comunicação entre eles  |
| 3 | OMD  | "O curso de extensão oferecido foi excelente, mas só a pratica mesmo para que a gente se sinta segura na comunicação, pro curso sempre que posso exercitar, não tive ainda aluno DA mas acho importante que os outros alunos também saibam se comunicar, eu mesma não saberia ensinar ainda, só mesmo me comunicar"  |
| 3 | ASE  | " Fiz um curso de extensão oferecido aos professores, mas não pratiquei, tenho dificuldades se tiver aluno em sala em que eu precise me comunicar por sinais; preciso talvez de uma nova formação"   |
| 3 | ACG  | "Me comunico com facilidade; já tive alguns alunos DA e sempre procurei ensinar uma comunicação básica pelos outros alunos coleguinhas; das vezes que tive aluno DA em sala foi muito bonita a interação deles comigo os colegas; precisaria de mais formação para poder ensinar e também mais tempo para que os outros alunos pudessem estudar Libras também" |
| 3 | FFA  | "Não consegui ainda aprender apesar de ter feito curso de extensão"  |
| 3 | MCS  | "A formação que foi dada em curso foi muito boa, aprendi e já tive aluno DA, quando pratico tudo vai bem, quando não tenho aluno DA e não pratico parece que desaprendo, fico com muitas dificuldades"   |
| 3 | JLM  | "O curso oferecido aos professores é excelente, o que preciso é praticar"  |
| 3 | LAH  | "Aprendi com o curso de extensão, mas não pratico muito, então tenho dificuldades para me comunicar; nunca tive aluno DA"  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 3:** Aprimoramento dos sistemas educacionais/garantia de acesso/permanência/participação/aprendizagem, oferta de serviços e recursos de acessibilidade/eliminação de barreiras/inclusão plena

Tabela 13 – GF/JSM - Escola I Tema 3

**1ª Abordagem - Critério Estrutural - tema 3**  
**Inciso II: Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena**

| Grupo Watzup | Professor | Comentário   |
|--------------|-----------|--|
| 1            | MJO       | "A escola dispõe de vários recursos de acesso como rampa, elevador, piso tátil e corredores além de materiais didáticos adequados, brinquedos e jogos, mas ainda vê dificuldade para o acesso mais simples aos banheiros, em alguns casos; o pessoal dos recursos humanos são muito dedicados e atenciosos, fazem tudo para atender as necessidades dos deficientes da melhor forma";                            |
| 1            | EMO       | "Temos rampa de acesso, com cobertura para proteger do sol e chuva; piso tátil, banheiros adequados, elevador; a sala de recurso é muito bem formada e também a professora do AEE é excelente; os funcionários são bem preparados para o público-alvo da inclusão; tanto as salas regulares como a de recursos estão equipadas com materiais didáticos, objetos, recursos para melhor atender a todos os aluno"; |
| 1            | TAA       | "A escola já há muito tempo estava adequada, e após a lei da inclusão fez melhorias físicas e também com relação aos recursos materiais e pessoal; entendo super adequada atualmente";   |
| 1            | LTA       | "As adaptações são muito boas, os alunos deficientes se sentem bem na sala e também pátio e banheiro e não costumo ver reclamações das famílias com relação a algo que não esteja funcionando bem";  |
| 1            | PPS       | "São boas as estruturas físicas de adaptações aqui na escola; o aluno deficiente transita sem dificuldades e qualquer observação desfavorável a gestão já toma providências para tentar arrumar; as salas são providas de muitos recursos didáticos, materiais e objetos e a sala de recursos mais ainda, tem muito material para melhor acolher o aluno deficiente";  |
| 1            | APTH      | "Já dei aula em outras escolas e acho aqui uma das melhores em termos de adequações para melhor atender o aluno deficiente; a família do aluno também se sente satisfeita e sempre elogia; os professores são bem preparados e atualizados e a direção preocupada com melhorias; em termos da edificação acho que está muito além de várias escolas aqui do município";  |
| 1            | RC        | "Sim a escola está muito bem estruturada quanto a edificação, material e professores; acredito que a gestão faz a diferença quanto a isso";  |
| 2            | PATL      | "Os alunos público-alvo da inclusão tem amplo acesso a todas as instalações aqui da escola, circulam bem e são muito bem atendidos por todos os funcionários; todos que vem para esta escola não querem depois ir para outra da rede";   |
| 2            | WCS       | "A escola apresenta ótima condição para receber alunos deficientes";   |
| 2            | JBA       | "Somos a única escola da rede no município que oferece elevador de forma que o aluno com deficiência motora sabe que poderá estudar no 1º andar e subir sem dificuldades; professores, materiais didáticos e recreativos são bem preparados";  |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 2 | MCS  | <i>"Em termos de recursos humanos, materiais didáticos e edificação a escola está bem preparada para receber o alunos público-alvo da inclusão e a coordenação sempre trabalha com a equipe de professores melhores formas de aprimorar o sistema no geral";</i>  |
| 2 | AAS  | <i>"Além do prédio bem adequado aos deficientes, a escola tem material e professores preparados; com frequência temos reuniões em que são divulgados comentários das famílias, e sempre são positivos, estou contente"</i>  |
| 2 | AMMO | <i>"A escola está muito bem equipada, com estrutura física de acesso excelente e muitos recursos nas salas de aula, regular ou de recursos, além de profissionais muito preparados que recebem bem todos os alunos e se comprometem com melhorias e desenvolvimento de todos";</i>  |
| 2 | CCS  | <i>"Escola ótima, bem adequada e os alunos deficientes demonstram se sentir muito bem acolhidos";</i>   |
| 3 | OMD  | <i>"Os alunos aqui na escola estão muito bem adaptados, com ótimas adequações para os alunos deficientes, material e recursos didáticos; o acesso deles é excelente e a permanência garantida, tanto assim que as famílias querem que seus filhos permaneçam aqui; em termos de recursos humanos também vejo de forma muito positiva a estrutura da escola, funcionários bem preparados, atendem com delicadeza e alegria";</i> |
| 3 | ASE  | <i>"A estrutura física da escola é impecável, os alunos transitam por aqui com facilidade"</i>  |
| 3 | ACG  | <i>"Temos muitos recursos aqui na escola, o acesso é facilitado para alunos deficientes e as famílias ficam satisfeitas; a equipe de professores e da administração também está bem preparada e oferece vários recursos físicos, didáticos e tecnológicos para que os alunos sejam bem atendidos";</i>  |
| 3 | FFA  | <i>"Ótima escola, com ótimas adequações física, profissionais e de materiais";</i>  |
| 3 | MCS  | <i>"Edificação boa, alunos deficientes se sentem bem acolhidos e aos cuidados de profissionais preparados";</i>   |
| 3 | JLM  | <i>"A escola está bem organizada com relação à estrutura física e de recursos humanos";</i>   |
| 3 | LAH  | <i>"Boas adaptações que recebem bem os alunos com deficiência, bons materiais didáticos, salas preparadas, banheiros acessíveis, acesso fácil para outras dependências da escola como biblioteca e refeitório; mas acho que os professores deveriam receber mais reciclagens para atuar com o público-alvo da inclusão".</i>  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 4:** Adoção de medidas para desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência, favorecimento do acesso/permanência/participação/aprendizagem.

Tabela 14 – GF/JSM - Escola I Tema 4

| <b>1ª Abordagem - Critério Estrutural - tema 4</b>   |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso V: Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | MJO              | "Estruturalmente a escola está muito bem adequada para o público-alvo da inclusão, mas vejo necessário que os professores passem por reciclagem, se especializem, só carinho e atenção aos deficientes não basta"   |
| 1  | EMO              | "A coordenação nas reuniões de professores e também no HTPC se preocupa sempre em nos passar dinâmicas e práticas que possam nos ajudar nos trabalhos em sala, individualmente acredito que cada professor deve buscar se aprimorar com estudos"  |
| 1  | TAA              | "Não temos muito tempo para nos aprimorar fora as reuniões, alguns cursos de extensão e no HTPC, todo mundo se esforça e a gestão nos apoia mas difícil um professor partir individualmente para aprimoramento"   |
| 1  | LTA              | " Quando entrou a lei da inclusão fomos orientados para alguns cursos oferecidos pela rede, mas isso é pouco perto do dia-a-dia quando temos uma aluno com deficiência em sala, porque não me sinto preparada para trabalhar bem a atenção que ele necessita e o controle e condução da sala de aula"   |
| 1  | PPS              | "Quando estou lecionando em sala que tem público-alvo da inclusão, e vou precisar me preparar mais, tenho o apoio do AEE e também da coordenação, mas sinto falta de uma melhor formação minha, e essa formação deveria ser frequente, mas também não temos muito tempo livre para isso; de qualquer forma são tomadas medidas individualizadas, direcionadas quando peço ajuda". |
| 1  | APTH             | " Sinto que tenho apoio sim da coordenação da escola, do diretor, do professor da sala de recursos, mas ainda tenho dificuldade para conduzir com independência a sala quando tenho um aluno deficiente; acabo sempre poupando-o de muitas atividades e sei que não é correto, mas instintivo;  |
| 1  | RC               | "A escola encontra-se bem organizada para receber alunos deficientes; e vejo pelas famílias desses alunos a satisfação; porem os professores precisam de mais suporte didático e pedagógico de como lhe dar com o aluno e a sala toda; conto muito com as sugestões do AEE e apoio da coordenação";   |
| 2  | PATL             | "Sinto falta de mais preparo que poderia ser oferecido aos professores pela rede, não só quando temos alunos deficientes na sala, mas de forma mais frequente";   |
| 2  | WCS              | " A coordenação orienta de forma coletiva, todos os professores, nas reuniões e HTPC, individualmente quando é o caso de alunos em sala que requer uma maior atenção, também encontramos medidas de apoio e orientações";   |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 2 | JBA  | "Sempre que é necessário ou que eu preciso de apoio para algumas medidas em sala, em razão do aluno deficiente, conto com as orientações individuais pelas visitas de observação realizadas pelo professor AEE";  |
| 2 | MCS  | " O serviço de itinerância confere esta adoção de medidas individualizadas, e também a coordenação está sempre à disposição para atendimento e encaminhamentos necessários";  |
| 2 | AAS  | "Temos o apoio tanto do AEE quanto da coordenação para situações individuais assim como coletivamente também além das formações que recebemos, existem os acompanhamentos";   |
| 2 | AMMO | "A visita de observação do professor AEE é indispensável, porque quando ele observa algo ou quando o professor faz alguma observação, neste momento sempre ocorre boas trocas de orientações, sugestões e medidas pontuais";                            |
| 2 | CCS  | "Contamos com o suporte da rede para as questões individuais que surgem em sala, o professor do AEE visita semanalmente a sala e se necessário fica a disposição do professor para reunião individual";   |
| 3 | OMD  | "Não me sinto sozinha como professora quando tenho aluno público-alvo da inclusão porque a escola me dá o apoio necessário e também, e principalmente, o professor do AEE";   |
| 3 | ASE  | "A escola oferece um ótimo suporte de providencias, tanto individuais quanto coletivas; o papel do AEE é muito importante principalmente com as visitas às salas e também nas aulas de recursos multifuncionais quando recebe o aluno";                 |
| 3 | ACG  | "Quando preciso de medidas individuais, em razão de um aluno específico, se não me sinto preparada ou com alguma limitação tenho o apoio da coordenação e também do professor do AEE para orientação";  |
| 3 | FFA  | "Em muitas ocasiões são necessárias medidas específicas, e quando não tenho o domínio de qual medida ser tomada, conto com a orientação do professor do AEE, da coordenação e muitas vezes também da Seduc";  |
| 3 | MCS  | "Muitas vezes o aluno mesmo vai indicando as necessidades próprias e particulares e quando é assim eu procuro adotar algumas providencias específicas para atendê-lo individualmente, e sempre conto com o apoio do professor do AEE e da coordenação"; |
| 3 | JLM  | " O alunos sinalizam sempre algumas necessidades, cabe ao professor compreender e muitas vezes, se não conseguir partir dele mesmo, buscar o apoio na coordenação ou com o professor do AEE de forma a melhor atender o aluno";                         |
| 3 | LAH  | "As medidas individuais são atendidas normalmente   |

Fonte: A autora (2019).

## 2ª Abordagem: 14/10/2019

### Tema 5: Participação dos estudantes deficiente e família/comunidade escolar

Tabela 15 – GF/JSM - Escola I – Tema 5

| <b>2ª Abordagem - Critério Relacional - tema 5</b>   |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso VIII: Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instancias de atuação da comunidade escolar;</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | MJO              | <i>"Em geral nesta escola a coordenação atua com muita participação das famílias dos estudantes, e com relação aos alunos deficientes isso acaba sendo mais ainda"</i>  |
| 1  | EMO              | <i>"as famílias dos alunos deficientes participam ativamente, e se por um acaso uma família é omissa, ou negligente a coordenação juntamente com Professor do AEE e a professora da sala regular intensificam o contato, chamam para uma reunião";</i>  |
| 1  | TAA              | <i>"É bastante forte a participação da família do aluno deficiente por força da gestão que vejo nessa escola";</i>  |
| 1  | LTA              | <i>"Observo que nessa escola existe um trabalho da coordenação de forma que aproxima muito a família dos alunos em geral, quando é aluno deficiente a relação escola/família é maior ainda, se acontecer de se afastarem um pouco, ou algum membro da família ficar sem participar, a escola reforça o contato e busca entender o que está acontecendo";</i>      |
| 1  | PPS              | <i>"A relação escola/família é muito estreita na escola";</i>   |
| 1  | APTH             | <i>"Como professora da sala regular procuro sempre me aproximar da família do aluno deficiente e estou sempre a disposição, se não tenho informações ou não consigo me relacionar por algum motivo entro em contato com a professora do AEE para informações e também tentar me aproximar".</i>   |
| 1  | RC               | <i>"O contato com familiares de aluno deficiente se dá normalmente aqui pela sala regular e a gente aproxima a professora do AEE, quando é necessário marcamos encontro com a família para algum esclarecimento, e nas atividades desenvolvidas pela escola prezamos pela presença constante da família, ou algum membro";</i>                                    |
| 2  | PATL             | <b>não respondeu</b>  |
| 2  | WCS              | <i>"A escola reforça muito a aproximação com a família de aluno deficiente sempre e em caso de resistência ou omissão a coordenação toma medidas mais incisivas"</i>  |
| 2  | JBA              | <i>"A participação da família de aluno público-alvo é indispensável, e quando o representante do aluno se afasta, ou é relapso ou descuidado a coordenação sempre busca contato e entender o que pode estar se passando, dá orientação necessária, suporte; como professora fico à disposição e procuro ter acesso e estar disponível sempre que necessário";</i> |
| 2  | MCS              | <i>"A família de aluno deficiente está sempre sendo informada e solicitada para estar a par da rotina dele, de forma a acompanhar suas atividades";</i>   |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | AAS  | <i>"É fundamental, precisa acompanhar e ter um perfeito entrosamento da escola/família/professor; quem normalmente faz esse elo é o professor da sala regular"</i>   |
| 2 | AMMO | <i>"Muito importante, se não tiver participação percebemos que o aluno não se entrosa bem";</i>  |
| 2 | CCS  | <i>"Tem casos em que a família não acompanha as atividades, mas a escola sempre insiste e certifica disso";</i>  |
| 3 | OMD  | <i>"Como dever tenho que conhecer de perto os familiares responsáveis pelo aluno deficiente, procuro me colocar a disposição para estar sempre nos falando, e quando ocorre da família ser descuidada passo para a coordenação tomar providencias; o Professor do AEE dá muito suporte neste contato";</i> |
| 3 | ASE  | <i>"Se não houver integração e participação da família o aluno apresenta muitas vezes regressões de comportamento; não é o caso dessa escola que prioriza este relacionamento";</i>  |
| 3 | ACG  | <i>"É bem ativa a participação da família de aluno deficiente nessa escola, a própria gestão cobra esta postura; quando os pais ou representante do aluno se afasta procuramos sempre saber o que pode estar acontecendo e buscamos algumas soluções";</i>   |
| 3 | FFA  | <i>"Por mais que a escola, e cada professor coloque esta medida como muito importante, infelizmente existem familiares que são descuidados e não correspondem na participação; quando isso ocorre a coordenação tomadas as medidas necessárias e buscamos sempre intensificar o relacionamento"</i>        |
| 3 | MCS  | <i>"Infelizmente existem famílias que não são participativas, quando é assim e a escola não consegue modificar este comportamento é importante relatar e encaminhar para observação";</i>  |
| 3 | JLM  | <i>"A escola preza muito pela convivência e participação da família nas atividades";</i>   |
| 3 | LAH  | <i>"Muito importante a participação e o envolvimento da família nas atividades; a escola é muito aberta e trata essa questão com muita importância; vejo que quando não ocorre uma maior participação da família do aluno deficiente, normalmente ele apresenta um quadro de abatimento grande";</i>       |

Fonte: A autora (2019).

## **Tema 6:** Acesso à atividades recreativas/esportivas/lazer no sistema escolar;

Tabela 16 – GF/JSM - Escola I Tema 6

### **2ª Abordagem - Critério Relacional - tema 6**

**Inciso XV: Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;**

| <b>Grupo Watzup</b> | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
|---------------------|------------------|---|
| 1                   | MJO              | "A escola tem adequações físicas para proporcionar pleno acesso; quando isso não é possível desenvolve atividades internas";  |
| 1                   | EMO              | "Recebemos orientações para adequar a atividade de modo que o aluno acesse da forma como ele pode; muitas vezes as atividades recreativas para determinados alunos é dentro da sala de recursos, com base nas condições que ele possa acompanhar";  |
| 1                   | TAA              | "Existem várias opções para o aluno desenvolver atividades recreativas, tanto externa quanto interna com jogos ou material específico e com acompanhamento";  |
| 1                   | LTA              | "É colocado à disposição dos alunos várias modalidades de atividades recreativas de acordo com as competências motoras e/ou sensoriais que cada um possui";   |
| 1                   | PPS              | "A escola está preparada para desenvolver vários tipos de recreações com os alunos deficientes, ficando ao critério do professor da sala regular ou do AEE melhor aplicar a atividade conveniente, e se necessário com orientações externas";   |
| 1                   | APTH             | "Não vejo aluno deficiente ficar de lado, sempre ele está interagindo de alguma forma, ou individualmente na sala de recursos, ou no pátio se reunir condições, mas sempre sob cuidados e orientados"   |
| 1                   | RC               | "Todos os alunos tem acesso à recreação, inclusive o deficiente, de acordo com o que é possível ele se desenvolver e sob orientação e os cuidados que se fizerem necessários";  |
| 2                   | PATL             | "A escola apresenta adequações para muitas atividades, externas e internas, e cada aluno é encaminhado para recreações de acordo com as competências e habilidades de cada um";   |
| 2                   | WCS              | "Alguns alunos desenvolvem as atividades recreativas na sala de recursos com acompanhamento da professora do AEE, outros com maior autonomia desenvolvem de forma mais independente e também outros participam livremente com todos os colegas no pátio";   |
| 2                   | JBA              | "As atividades recreativas na escola são proporcionadas de forma diversa, na quadra, no pátio, na sala de recursos, conforme a condição e o momento do aluno; muitas vezes se tiver cuidador ele já tem uma determinada atividade a ser cumprida; de qualquer forma sempre tem um período destinado à recreações, supervisionada ou não"; |
| 2                   | MCS              | "Todos os alunos tem atividades recreativas de acordo com a condição de cada um";   |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | AAS  | "A escola está bem aparelhada para oferecer as atividades recreativas aos alunos, sendo que alguns exigem uma atenção ou dedicação maior em razão da condição motora, intelectual ou sensorial; neste caso, se não tiver um cuidador o aluno é supervisionado ou acompanhado de forma mais próxima"; |
| 2 | AMMO | "Em sala sempre desenvolvo atividades recreativas dirigidas e procuro integrar ao máximo o aluno deficiente; nos horários de recreação alguns que não conseguem estar no pátio ou nas quadras são supervisionados na sala regular ou sala de recursos";  |
| 2 | CCS  | "A ideia é sempre estimular que todos os alunos participem das atividades recreativas em conjunto; quando isso não for possível acompanho individualmente ou são supervisionados";   |
| 3 | OMD  | "Alguns alunos não reúnem condições para participarem em conjunto no pátio ou na quadra, então são direcionados para atividades internas, jogos ou brinquedos com supervisão";   |
| 3 | ASE  | "As atividades recreativas são desenvolvidas para que todos participem, caso não seja possível a participação então é direcionado para atividade individual, interna e supervisionada mas sempre visando a recreação naquele momento"  |
| 3 | ACG  | "Não é o caso dessa escola, mas já vi aluno deficiente que fica isolado no momento das atividades recreativas por falta de recurso humano para desenvolver alguma dinâmica com ele";   |
| 3 | FFA  | "É muito importante que todos participem, procuro sempre inserir todos os alunos nas atividades; se isso for impossível conto com a orientação do AEE para aplicar alguma prática específica; mas sempre priorizo que tenham recreação";   |
| 3 | MCS  | "Normalmente os alunos são encaminhado ao pátio, e quando reúne condições para jogar vão para a quadra; quando não é possível desenvolvem atividades internas";  |
| 3 | JLM  | "A escola está bem equipada com diversas formas de atividades recreativas de maneira que atende vários alunos de acordo com a competência motora ou sensorial que exige; ou desenvolvem atividades nas quadras e no pátio, ou são supervisionados com atividades internas"                           |
| 3 | LAH  | "Todos os alunos desenvolvem atividades recreativas, cada um dentro das condições que apresentam, e se necessário tem que ser interna com supervisão";   |

Fonte: A autora (2019).

## Tema 7: Articulação intersetorial/implementação políticas públicas

Tabela 17 – GF/JSM - Escola I – Tema 7

| <b>2ª Abordagem - Critério Administrativo - tema 7</b>                                |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso XVIII: Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | MJO              | "A rede encontra-se bem articulada, porque a escola tem apoio da secretaria para medidas e providências";  |
| 1   | EMO              | <b>não respondeu</b>   |
| 1   | TAA              | " Existe muito apoio entre os setores; entre a escola, secretaria da educação por meio da atuação do AEE";   |
| 1   | LTA              | "A rede está sempre oferecendo cursos e treinamentos além de contarmos com um trabalho interdisciplinar de vários setores municipais;  |
| 1   | PPS              | "O município oferece apoio referente ao Serviço Social, psicologia e também através dos SACE, como serviços complementares e pelo CAA, Centro de Avaliação e Acompanhamento, para alunos que apresentam dificuldades extraclasse, o que configura uma boa articulação entre os setores";                                     |
| 1   | APTH             | "Entendo que os alunos deficientes matriculados na rede municipal e os profissionais ligados à esta área contam com ótimo trabalho interdisciplinar capazes de tornar efetivo os propósitos das políticas públicas locais".  |
| 1   | RC               | " Não acompanho muito bem mas tenho conhecimento de que a escola conta com boa extensão quanto às políticas públicas em vários setores";   |
| 2   | PATL             | "As instituições escolares, de saúde e sociais do município estão bem articuladas e contam com uma boa política de apoio";   |
| 2   | WCS              | "Quando é preciso encaminhar um dos alunos público-alvo da inclusão aqui da escola para acompanhamento psicológico ou de orientação da família pela Assistência Social não encontramos muita dificuldade de apoio e encaminhamento, e vemos que a assistência prossegue após ser encaminhado, apresentando bons resultados"; |
| 2   | JBA              | "Sim, acho que é articulado o serviço e as políticas públicas do município";   |
| 2   | MCS              | "As escolas municipais contam com excelente apoio de outros setores públicos no atendimento e assistência aos alunos deficientes";   |
| 2   | AAS              | "Acompanho que contam com apoio de outros órgãos em caso necessários";   |
| 2   | AMMO             | "Sim, existe muito trabalho entre os setores relacionados à saúde, educação, assistência social e apoio às famílias; os alunos deficientes desde novos quando são matriculados nas creches já são acompanhados pela Seduc através do Projeto de detecção precoce";   |
| 2   | CCS              | "As escolas da rede contam com apoio de vários setores";   |

|   |     |   |
|---|-----|---|
| 3 | OMD | "Apesar do município contar com uma rede de apoio, de vários setores é muito importante o trabalho de gestão interna, da direção e coordenação para que esta articulação ocorra";   |
| 3 | ASE | <b>não respondeu</b>  |
| 3 | ACG | "As políticas públicas do município com relação à educação, na rede, são bem articuladas e as escolas contam com um apoio de muitos setores municipais como da saúde, da família, social, etc.";  |
| 3 | FFA | " As famílias precisam ser mais esclarecidas quanto ao apoio que o município pode dar aos casos de alunos deficientes, muitos desconhecem, falta talvez uma maior divulgação ou esclarecimento";  |
| 3 | MCS | " Concordo que existe uma forte articulação entre setores municipais para implementação das políticas públicas, vemos isso em vários casos de alunos que precisam do atendimento na saúde, na assistência social ou na parte de apoio psicológico"; |
| 3 | JLM | "Muita coisa tem sido feita com relação a esta articulação, o município de Presidente Prudente está bem à frente de outros da região com relação a este assunto";   |
| 3 | LAH | "Já tive casos em sala de aula que pude comprovar que a rede tem uma articulação boa dos setores sim, de forma implementar políticas já definidas de atendimento multidisciplinar   |

Fonte: A autora (2019).

## Tema 8: Articulação intersetorial/implementação políticas públicas.

Tabela 18 – GF/JSM - Escola I - Tema 8

| <b>2ª Abordagem - Critério Administrativo - tema 8</b>       |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso XVII: Oferta de profissionais de apoio escolar</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | MJO              | "O professor de AEE é fundamental para o bom andamento da inclusão nas escolas porque ele faz esta ponte entre o professor da sala comum, os alunos, o aluno público-alvo, a família e a comunidade; sem ele o trabalho em sala é muito mais difícil"                             |
| 1  | EMO              | "O município tem atendido muito bem as escolas com a criação do cargo e efetivação por concurso de profissionais preparados para este trabalho específico";   |
| 1  | TAA              | "É fundamental que o município através da Seduc prepare e coloque em cada escola um professor de AEE para acompanhamento";  |
| 1  | LTA              | "Antes da criação do cargo e concurso tínhamos muitas dificuldades porque havia na escola o professor de AEE porém não tinha um compromisso com aquela comunidade e a rotatividade era intensa; hoje o professor, no caso aqui da escola é uma excelente professora de AEE, muito |

|   |      |   |
|---|------|---|
|   |      | preparada, ela é que é responsável pelo nível alto que temos obtido com relação ao trabalho de inclusão";   |
| 1 | PPS  | "O apoio escolar é conferido tanto pelo AEE como também pelo cuidador em sala; cada um com suas funções específicas mais são indispensáveis em caso de deficiências de grau considerado mais grave, porque o professor da sala regular muitas vezes não consegue se dividir nas atenções exigidas por todos os alunos e também no caso de um aluno deficiente"; |
| 1 | APTH | "Foi muito importante a criação do cargo do professor de AEE";  |
| 1 | RC   | "O profissional de apoio muitas vezes pode ser um cuidador específico, que em alguns casos de deficiência são indispensáveis na sala regular";  |
| 2 | PATL | "Temos hoje uma boa oferta de profissionais de apoio que atuam nas escolas e dependendo da deficiência é indispensável a presença";   |
| 2 | WCS  | "Existe uma boa oferta de profissionais de apoio, entretanto não cobre a necessidade de toda a rede; é preciso novos concursos e contratações";   |
| 2 | JBA  | "Acredito que a comunidade muitas vezes desconhece este cargo e a função desempenhada em sala com relação aos deficientes";   |
| 2 | MCS  | "A oferta de formação de profissionais de apoio é uma vitória no município e ajuda muito na formação dos alunos público-alvo da educação inclusiva";  |
| 2 | AAS  | "Existe a oferta e bons profissionais"  |
| 2 | AMMO | "Sim, todas as escolas da rede tem um profissional de apoio escolar, concursado, onde se presume preparado para combater qualquer forma de discriminação, tratamento diferenciado ou terapêutico";  |
| 2 | CCS  | "A rede oferece boa oportunidade para o professor que quiser seguir a formação de AEE; oportunidades também nas escolas porque são muitas e algumas com um número mais alto";   |
| 3 | OMD  | "Trabalho indispensável"  |
| 3 | ASE  | "O AEE, como profissional de apoio, é muito importante para ter uma boa gestão na sala de aulas";   |
| 3 | ACG  | "A qualidade de trabalho nas escolas, com o acompanhamento do profissional de apoio é excelente, podemos notar isso nos últimos anos"   |
| 3 | FFA  | "Ainda é comum vermos professores que confundem o papel do AEE com relação às obrigações das salas de aulas regulares sob a responsabilidade do professor da sala de ensino comum";   |
| 3 | MCS  | "A educação inclusiva não ocorreria e não vai bem se não houver essa distribuição de funções entre o professor da sala regular e professor do AEE";   |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 3 | JLM | " Nós, professores das salas regulares, devemos ter o discernimento de que a responsabilidade é nossa, e que o professor de AEE vem para complementar ou suplementar a formação do aluno, e não jogar todas as atividades nas costas do professor de AEE; a responsabilidade sobretudo é nossa"; |
| 3 | LAH | "Vejo muitos professores atribuir que a responsabilidade da inclusão escolar do aluno público-alvo é do AEE, como se somente ele estivesse incumbido dessa função";  |

Fonte: A autora (2019).

### 3ª Abordagem: 21/10/2019

**Tema 9:** Pesquisas/desenvolvimento novos métodos/técnicas pedagógicas/materiais didáticos/equipamentos/recursos de tecnologia assistiva.

Tabela 19 – GF/JSM - Escola I – Tema 9

| <b>3ª Abordagem - Critério Pedagógico - tema 9</b>   |                  |  |
|--|------------------|--|
| <b>Inciso VI: Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1  | MJO              | "Frequentemente a rede oferece oportunidades de cursos ou treinamentos informando aos professores novas técnicas e métodos pedagógicos relacionado ao tema da inclusão";   |
| 1  | EMO              | "Tanto a escola, por meio de reuniões e treinamentos, quanto a Seduc oferece aos professores treinamentos para atualização de novos métodos";  |
| 1  | TAA              | "Muitas pesquisas relacionadas à técnicas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas são informadas aos professores através da promoção de cursos e palestras, pelo menos 2 vez por anos temos essas oportunidades";  |
| 1  | LTA              | "As pesquisas relacionadas à inclusão, os métodos de trabalho, a utilização de tecnologia assistiva confirmadas como válidas e que devam ser adotadas na prática pelos professores são passadas a nós por meio dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, mas a escola, principalmente esta, se preocupa sempre em atualizar os professores com informações e notícias, além das reuniões no horário da HTPC"; |
| 1  | PPS              | "Somos sempre atualizados das novas práticas";   |
| 1  | APTH             | "A atualização, informação e treinamento das novas práticas pedagógicas são muito importante para a efetividade da inclusão nas escolas";  |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | RC   | "Com frequência recebemos orientações de novas práticas e equipamentos mais avançados para aplicar na inclusão escolar; ocorre que normalmente a escola tem dificuldades em atualizar o corpo de novos materiais, tecnologia assistiva   |
| 2 | PATL | "Apesar da oportunidade de desenvolvimento profissional, muitos professores vivem estagnados, sem dispensar muito esforço "  |
| 2 | WCS  | "Concordo com a afirmativa de pesquisas em novos métodos e técnicas pedagógica, materiais didáticos e recursos tecnológicos, temos essa necessidade e também a rede nos atualiza com esses avanços através de cursos e treinamentos; com frequência isso acontece";  |
| 2 | JBA  | "É importante as inovações no que diz respeito à educação inclusiva, estudos e pesquisas e principalmente a reciclagem e atualizações com os professores; com frequência somos convocados para cursos, treinamentos e palestras; a rede municipal está de parabéns";   |
| 2 | MCS  | "Somos sempre convocados para participarmos de palestras com autoridades, atualizações e novas práticas relacionadas à educação inclusiva e aplicamos estes conhecimentos no nosso dia-a-dia";   |
| 2 | AAS  | "Sempre nos deparamos com situações novas, que nos exigem mais conhecimento ou experiência sobre o fato, e portanto tenho como muito importante o desenvolvimento de pesquisas e estudos para novos métodos e técnicas pedagógicas, além de explorar recursos tecnológicos também, e a participação disso aos professores na forma de treinamento ou palestras, de suma importância; isso ocorre na rede"; |
| 2 | AMMO | "É muito importante a atualização"   |
| 2 | CCS  | A Secretaria da educação oferece aos professores da rede constantemente atualizações, alguns professores não frequentam e se tornam ultrapassados e desmotivados; penso que deveria ser obrigatória a frequência para padronizar a qualidade de ensino";   |
| 3 | OMD  | "A escola se preocupa com a formação continuada dos professores daqui, oferecendo com frequência oportunidades de conhecerem as pesquisas que estão sendo desenvolvidas com relação a novas técnicas e métodos na educação inclusiva; é um privilégio termos este acesso";   |
| 3 | ASE  | "A vivência de sala de aula exige atualizações, reciclagens; e a rede oferece oportunidades para isso; e também todos os professores tem acesso a internet e cursos on line, até mesmo gratuitos, não se justificando aquele professor que não está atualizado com novas práticas pedagógicas na educação inclusiva";  |
| 3 | ACG  | "Importante"   |
| 3 | FFA  | <b>não respondeu</b>   |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 3 | MCS | "A direção da escola se preocupa em atualizar todos os professores nas reuniões, através de informações internas, HTPC e orientações; além de informar as oportunidades oferecidas pela secretaria da educação para atualizações, todos deveriam fazer"; |
| 3 | JLM | "Sempre temos boas oportunidades para nos atualizarmos das novas práticas e métodos desenvolvidas em pesquisas; hoje inclusive existem várias opções de cursos on line, EAD, inclusive gratuitos";   |
| 3 | LAH | "Todos os professores precisam se atualizar";  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 10:** Planejamento de estudo de caso/plano de atendimento educacional especializado/organização de recursos/serviços de acessibilidade/disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Tabela 20 – GF/JSM - Escola I – Tema 10

| <b>3ª Abordagem - Critério Pedagógico - tema 10</b>  |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso VII: Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | MJO              | "Temos planejamento mas não estou muito por dentro da tecnologia assistiva, não utilizo em sala";   |
| 1  | EMO              | "Os estudos de caso são frequentemente discutidos na escola através de reuniões entre os professores, coordenação e direção; os serviços de acessibilidade normalmente recebemos pré-definidos; quanto a utilização de tecnologia assistiva, não aderi ainda completamente, tenho dificuldades para trabalhar em sala";   |
| 1  | TAA              | "Acompanhamos no início do ano letivo o planejamento, que geralmente já temos o conhecimento; porem o plano de atendimento educacional especializado é fundamental para nosso trabalho e geralmente já vem pré-definido cabendo apenas os ajustes locais de cada escola e cada sala; a acessibilidade já sabemos que não diz respeito somente à edificação mas inclui também o bem estar do aluno público alvo da educação inclusiva no ambiente escolar; tecnologia assistiva, apesar de muitas instruções ainda não aplico em sala; |
| 1  | LTA              | "Muito importante os professores terem ciência do plano de atendimento educacional especializado para se organizar e ter autonomia em sala junto aos alunos, junto aos familiares e em parceria com o professor de AEE; não utilizo da tecnologia assistiva;  |
| 1  | PPS              | "O planejamento é fundamental além de nos orientarmos a um trabalho de qualidade e acompanhado; não aplico  |

|   |      |   |
|---|------|---|
|   |      | <i>tecnologia assistiva";</i>   |
| 1 | APTH | <i>"Preciso desenvolver meu trabalho em sala com tecnologia assistiva, sinto que é um ponto importante que deverei me preparar";</i>  |
| 1 | RC   | <i>"Os professores da escola se encontram periodicamente para discutirem sobre o planejamento, a acessibilidade, atendimento educacional especializado, tomam medidas no sentido de garantir a efetividade do plano adotado; nem todos adotam tecnologia assistiva";</i>  |
| 2 | PATL | <i>"Acredito que a dificuldade que os professores tem em adotar as tecnologias assistivas é mais pela falta de habilidade nos recursos mais modernos, um receio de mudanças com forte apego à tradição de um ensino mais tradicional";</i>  |
| 2 | WCS  | <i>"Muitos professores inovam o método de ensinar com base em recursos mais modernos, tecnologia assistiva; eu ainda sou tradicional; faço e acompanho o planejamento, mas não aplico ainda recursos de tecnologia assistiva;</i>   |
| 2 | JBA  | <i>"Temos incentivo da coordenação para aplicação e uso de tecnologias assistivas mas nem todos adotam, inclusive eu"</i>   |
| 2 | MCS  | <i>"A escola promove estudo, reuniões e orientações para os professores desenvolverem o planejamento com base em novas propostas, e a secretaria da educação oferece inúmeras oportunidades com relação a isso, já fiz vários; as técnicas são acessíveis; fica para cada professor a lição e dever de buscar seu próprio desenvolvimento;</i>  |
| 2 | AAS  | <i>"Muito importante cada professor acompanhar esta evolução através dos planejamentos, dos estudos de caso, organização e utilização de novos recursos; quanto a tecnologia assistiva procuro aplicar em sala mas nem sempre é possível concluir somente com esta opção; acabo muitas vezes recorrendo aos métodos tradicionais para finalizar meu plano";</i>                           |
| 2 | AMMO | <i>"Procuró sempre me inteirar das novas técnicas e recursos";</i>  |
| 2 | CCS  | <i>"Acho muito importante o professor estar atualizado com novas técnicas e recursos, inclusive se não consegue deve buscar apoio para adotar a tecnologia assistiva como forma excelente e moderna de ensino";</i>   |
| 3 | OMD  | <i>"A escola incentiva os professores na adoção de novas técnicas, com uso de tecnologia assistiva; tenho me esforçado para aprender a utilizar e adotar em sala";</i>  |
| 3 | ASE  | <i>"Importante estarmos atualizados com novas tecnologias, tenho dificuldades";</i>   |
| 3 | ACG  | <i>"Tanto a rede municipal, pela Secretaria da Educação, quanto a escola se preocupam como incentivam a utilização de novas tecnologia de ensino, como é o caso da tecnologia assistiva; procuro adotar em sala; mas acho de fundamental importância o desenvolvimento de estudos a partir de um estudo de caso, e o conhecimento do plano de atendimento educacional especializado";</i> |
| 3 | FFA  | <b>Não respondeu</b>  |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 3 | MCS | "A escola procura sempre trazer ensinamentos através das reuniões e informações sobre novas tecnologias, recursos e métodos;   |
| 3 | JLM | "Ainda não consegui adotar a tecnologia assistiva em sala; acredito que precisaria de uma atualização, principalmente quando a sala tem aluno público-alvo da inclusão; tenho necessidade de melhora"; |
| 3 | LAH | " A utilização de planejamento a partir de estudo de caso é uma pratica indispensável";  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 11 e 12:** Acessibilidade estudantes/trabalhadores da educação/demais integrantes comunidade escolar à edificações/ambiente/atividades/mobiliário adequado.

Tabela 21 – GF/JSM - Escola I - Tema 11 e 12

| <b>3ª Abordagem - Critério Estrutural - tema 11 e 12</b>   |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso XVI: Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | MJO              | "Experimentamos em nossa escola total acessibilidade, não só no prédio como também na forma do aluno ser recebido em sala de aula e o tratamento conferido a ele";  |
| 1  | EMO              | A acessibilidade aqui é completa, nas edificações, no pátio, na sala de aula, banheiros e também, e principalmente, na sala de aula e convívio com colegas";  |
| 1  | TAA              | A escola confere total acessibilidade à edificação, e também na forma de trabalho; já tivemos um colega professor deficiente visual e que conseguia chegar muito bem até o prédio da escola e também nas salas em que ministrava aulas;   |
| 1  | LTA              | "As salas são adequadas ao recebimento de alunos deficientes e as instalações externas também; a escola possui elevador para facilitar o acesso ao primeiro e único andar";   |
| 1  | PPS              | "O mobiliário da escola apresenta especificações para algumas deficiências; já aconteceu de um novo aluno ao ser matriculado precisava de uma tipo de mesa que a escola ainda não possuía; não demorou para que a escola, antes mesmo do aluno iniciar os estudos, providenciasse mobiliário adequado"; |
| 1  | APTH             | "Nossa escola está bem equipada para conferir o pleno acesso dos alunos deficientes"  |
| 1  | RC               | "Para aqueles caso em que o deficiente é da família do aluno, e que precisa acessar a escola, também poderá ser contemplado pelas melhorias incorporadas pela escola, sem prejuízo";  |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | PATL | "Sim, é importante as adequações como forma de garantir não só o acesso como também a permanência";  |
| 2 | WCS  | "Temos excelentes adequações, apesar de ser obrigatório e foi conferido prazo para as escolas instalarem, nunca vi instalações tão boas como dessa escola";  |
| 2 | JBA  | "As exigências da lei foram obedecidas nessa escola; as adequações são de primeira, os alunos sentem -se bem em chegar até aqui e sua família também";   |
| 2 | MCS  | <b>não respondeu</b>   |
| 2 | AAS  | "A acessibilidade deve ser extensiva aos alunos, familiares, funcionários em geral e principalmente os professores";   |
| 2 | AMMO | " As edificações da escola encontram-se perfeitamente adaptadas às disposições legais, garantindo acesso, permanência e usabilidade do aluno deficiente quanto às dependências, recursos materiais e também humanos se for preciso"; |
| 2 | CCS  | <b>não respondeu</b>   |
| 3 | OMD  | "A escola tem ótima acessibilidade"  |
| 3 | ASE  | "Em todos os setores da escola é garantida a acessibilidade e permanência";  |
| 3 | ACG  | "O desenvolvimento de acesso tanto dos alunos público-alvo, professores, funcionários e tio é indispensável";  |
| 3 | FFA  | <b>não respondeu</b>   |
| 3 | MCS  | "Importante e indispensável"   |
| 3 | JLM  | "A escola contempla o amplo acesso, tanto às edificações quanto à permanência em sala de aula em razão do planejamento e atendimento especializado";   |
| 3 | LAH  | "Trata-se de uma escola que oferece amplo acesso dos alunos deficientes, professores, familiares e comunidade também público-alvo da inclusão";  |

Fonte: A autora (2019).

#### 4ª Abordagem: 28/10/2019

**Tema 13:** Adoção de medidas de apoio que favoreçam desenvolvimento aspectos linguísticos/culturais/vocacionais/profissionais levando-se em conta o talento/criatividade/habilidades/interesses do estudante.

Tabela 22 – GF/JSM - Escola I - Tema 13

| 4ª Abordagem - Critério Pedagógico - tema 13  |           |            |
|---|-----------|------------|
| Inciso IX: Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência |           |            |
| Grupo Watzup  | Professor | Comentário |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | MJO  | "A coordenação da escola, juntamente com a direção e o trabalho de planejamento dos professores consegue desenvolver medidas ou estímulos que possam desenvolver as competências dos alunos público-alvo da educação inclusiva";   |
| 1 | EMO  | "Procuramos através dos aperfeiçoamentos, cursos e treinamentos oferecidos, destacar em cada aluno suas habilidades e competências motoras, sensoriais e de maior interesse de forma a despertar motivação para a aprendizagem";   |
| 1 | TAA  | "Entendo que as medidas de apoio e o desenvolvimento de planejamento que possa alcançar e destacar os talentos de cada aluno deficiente é um trabalho que deva ser desenvolvido em conjunto com o professor de AEE e também envolvendo a direção";   |
| 1 | LTA  | Na verdade essas medidas que favoreçam o desenvolvimento deve ser aplicada no universo de todos os alunos, indiferentemente se deficiente ou não";   |
| 1 | PPS  | "As reuniões de HTPC, e cursos oferecidos pela direção nos auxiliam no desenvolvimento de medidas de apoio";   |
| 1 | APTH | "Observo que uma grande providencia e de repercussão altamente positiva junto aos alunos deficientes é a adoção de medidas recreativas, que explorem o seu potencial de energia, de disposição; sempre que possível claro";  |
| 1 | RC   | "Isso, o esporte é uma ótima medida mesmo, também concordo e já observei o efeito em sala";  |
| 2 | PATL | "Muitas são as medidas estudadas e aplicadas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos; esse recurso obtemos através das trocas e orientações no HTPC e realização de cursos periódicos";  |
| 2 | WCS  | "Os professores em conjunto, através das experiências individuais em sala de aula regular, podem relatar melhores práticas capazes de alcançar as habilidades e competência do aluno deficiente, de forma a poder sugerir como adoção junto às outras classes; isso ocorre muito como troca de informações nas reuniões d e professores e no HTPC";  |
| 2 | JBA  | " As medidas de apoio que podem ajudar no desenvolvimento do aluno, que podem ser na forma de pratica esportiva, expressão corporal, criações artísticas, atividades coletivas...são de fundamental importância e normalmente são experiências bem sucedidas por alguns professores e que em reuniões, cursos e treinamentos são relatados, observados e podem ser adotados como melhorias"; |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 2 | MCS  | "Reuniões de professores são ótimas para esta troca de vivência, experiência e exemplos";   |
| 2 | AAS  | "A Secretaria de Educação com frequência agenda curso para orientações em medidas de apoio, importante o professor também se disponibilizar";   |
| 2 | AMMO | <b>não respondeu</b>  |
| 2 | CCS  | "Muito importante a troca de experiências vividas em sala de aula por cada professor e aplicação de práticas motivacionais nos alunos";   |
| 3 | OMD  | "Importante que o professor tenha a sensibilidade em observar a habilidade de cada aluno para poder com base nessa informação proporcionar praticas que possam desenvolver esse talento, essa vocação do aluno deficiente";   |
| 3 | ASE  | "Temos oportunidades e orientações para observar com maior atenção cada aluno e procurar destacar qual sua maior habilidade, talento ou vocação; a partir daí, cabe ao professor despertar no aluno o interesse em desenvolver este lado; em caso de dificuldades, o professor conta com o apoio do AEE e também da coordenação"; |
| 3 | ACG  | "A grande aprendizagem e desenvolvimento, é promover no aluno deficiente, assim como em todos da sala, o autoconhecimento quanto às suas competência e habilidades; após isso ensinar flui, claro que é preciso contar com o apoio da coordenação para que o professor possa trabalhar com tranquilidade este aspecto educativo;  |
| 3 | FFA  | "Me preocupa muito quando tenho um aluno deficiente na sala se vou alcançar o interesse dele a ponto de ter algum estímulo para continuar em sala";   |
| 3 | MCS  | "Vários são os aspectos a ser explorados com relação a cada aluno quanto ao seu talento e vocação; entendo que o professor deve desenvolver esta sensibilidade para melhor ensinar cada um dos seus alunos";  |
| 3 | JLM  | "importante para isso que os professores recebam treinamentos específicos";   |
| 3 | LAH  | "Trata-se de um novo olhar sobre o ensino tradicional, padrão, direcionado ao aluno deficiente, onde a concentração é para suas competência, talentos, vocações, importante contar com o apoio do AEE e da coordenação";  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 14:** Inclusão nos currículos dos cursos superiores/técnicos e tecnológicos de temas relacionados à deficiência.

Tabela 23 – GF/JSM - Escola I Tema 14

| <b>4ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 14</b>   |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso XIV: Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | MJO              | "Essa previsão é muito importante para a formação de novos professores"  |
| 1   | EMO              | "Temas relacionados à pessoa com deficiência deve ser tratado como uma cartilha para todos os cidadão aprenderem a respeitar e valoriza-los; não só profissionais que estarão em contato com este público-alvo, à princípio";    |
| 1   | TAA              | "Importantíssimo constar no conteúdo curricular dos cursos superiores noção sobre deficiência, a todos os cidadãos";   |
| 1   | LTA              | "Temas relacionados à pessoa com deficiência precisa constar na formação de qualquer profissional porque eventualmente poderá se deparar com um caso próximo e que poderia já ter um conhecimento anterior para melhor lhe dar"; |
| 1   | PPS              | "importante a presença desse assunto nos conteúdos curriculares de curso superior e técnico; todos devem conhecer e saber trabalhar com a deficiência";  |
| 1   | APTH             | "Quanto aos cursos voltados à educação isso é obvio, mas demais cursos também entendo importante como matéria indispensável, relacionada ao direito do cidadão";   |
| 1   | RC               | "Vários são os temas a serem tratados porem se houver apenas o esclarecimento dos direitos e garantias já é um grande salto";  |
| 2   | PATL             | "Concordo com a importância e necessidade de providencia, direito de todos";   |
| 2   | WCS              | " Também concordo"   |
| 2   | JBA              | "Também concordo e entendo que é para qualquer grau e idade conhecer os direitos, garantias e interesses";   |
| 2   | MCS              | "De acordo também com a ideia de incluir no conteúdo curricular o ensinamento referente ao Deficiente";  |
| 2   | AAS              | "Os tecnólogos, assim como os universitários em geral, devem ter a noção sobre deficiência e incluir no mundo desses profissionais os ensinamentos a respeito";  |
| 2   | AMMO             | "a adoção desta previsão deveria se estender a todos os tipos de formação";  |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 2 | CCS | <i>"Trata-se de conhecimentos importantes e de relevo social, e os profissionais precisam sair para o mercado de trabalho com a nova concepção do deficiente";</i>                                     |
| 3 | OMD | <i>"Entendo muito importante que estudantes, universitários ou tecnólogos, formem com ótima concepção sobre o deficiente";</i>   |
| 3 | ASE | <i>"De acordo";</i>  |
| 3 | ACG | <b>Não respondeu</b>   |
| 3 | FFA | <i>"Os profissionais atuais devem estar formados para o mercado já com essa concepção da educação e da sociedade inclusiva";</i>   |
| 3 | MCS | <i>"Não cabe mais profissional em qualquer área que não tenha uma formação e orientação com relação a este novo olhar sobre o deficiente";</i>   |
| 3 | JLM | <i>"Importantíssimo adotar essa concepção sobre o deficiente; os profissionais de todas as áreas devem estar preparados para conviverem sem diferenças e com práticas inclusivas";</i>                 |
| 3 | LAH | <i>"Eu sinto falta de não ter tido orientação nesse sentido, mas com a postura adotada pela escola inclusiva fui revendo conceitos e aprimorando a forma de lhe dar com o tema e com meus alunos";</i> |

Fonte: A autora (2019).

### 3 ESCOLA II – E. M. FAGB

#### 3.1 Histórico e caracterização da escola

**Trata-se de escola de** Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, contemplando alunos de 6 a 10 anos, com programa Cidadescola e 01 (uma) Sala de Recursos Multifuncionais, localizada em bairro universitários, que já foi somente residencial. Atende 241 alunos Composta por 241 e 09 professores, segundo o último censo de 2018 em funcionamento nos dois períodos, matutino e vespertino.

Quanto à estrutura da escola, seguem os dados:

Tabela 24 - Estrutura da Escola II

| ESCOLA 2 - E. M. FAGB          |     |                                   |
|--------------------------------|-----|-----------------------------------|
| <b>ESTRUTURA FÍSICA</b>        |     |                                   |
| Salas de aula                  | 12  |                                   |
| Sala de recurso                | 1   |                                   |
| Sala Projeto Cidadescola       | Não |                                   |
| Sala de informática            | 1   |                                   |
| Biblioteca                     | 1   | Livros físicos                    |
| Quadra de esporte              | 1   | Coberta/ar livre                  |
| Sala de administração          | 1   | Diretoria/coordenação/professores |
| Consultório odontológico       | Não |                                   |
| Refeitório                     | 1   |                                   |
| Cantina                        | Não |                                   |
| Banheiros                      | 8   |                                   |
| <b>RECURSOS MATERIAIS</b>      |     |                                   |
| TV                             | Sim |                                   |
| Internet                       | Sim |                                   |
| Data show                      | Sim |                                   |
| PC                             | Sim |                                   |
| Impressora                     | Sim |                                   |
| Fotocopiadora                  | Sim |                                   |
| Kit multimídia                 | Sim |                                   |
| <b>RECURSOS ARQUITETÔNICOS</b> |     |                                   |
| Rampa de acesso                | Sim |                                   |
| Banheiros adaptados            | 2   |                                   |
| Elevador                       | Não |                                   |
| Corrimão/escada                | Sim |                                   |
| Corrimão/corredores            | Não |                                   |
| Piso tátil                     | Não |                                   |

Fonte: A autora (2019).

De acordo com a Tabela 06, a escola possui no período de desenvolvimento desta pesquisa 22 estudantes público-alvo da Educação Inclusiva.

Foram formados 03 GFs com 03 professores reunidos em cada grupo, nomeados no Grupo de WhatsApp como GF/FAGB 1, 2 e 3.

Conforme metodologia anteriormente aplicada, a pesquisadora desenvolveu encontros virtuais pelo WhatsApp, encaminhando mensagens em datas pré-estabelecidas e semanais, respectivamente nos dias 07, 14, 21 e 28 de outubro de 2019, sendo que após o recebimento pelo grupo, os professores ficavam à vontade para discutirem ao longo da semana sobre os temas lançados nas mensagens.

### 3.2 Desenvolvimento do Grupo Focal/FAGB – Escola II

Igualmente como disposto no item 1.2 deste Estudo, segue abaixo as abordagens realizadas junto aos GFs da Escola II, por datas de envios pelo WhatsApp e o respectivo desenvolvimento, também na mesma forma, distribuídos em 14 temas com base nos incisos do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015.

#### 1ª Abordagem: 0710/2019

**Tema 1:** Referente à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Tabela 25 – GF/FAGB - Escola II - Tema 1

| <b>1ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 1</b>  |                  |   |
|---|------------------|---|
| <b>Inciso X: Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1   | RTS              | "A escola oferece formação tanto inicial quanto continuada por meio de cursos e treinamentos da Secretaria da Educação, pelo menos 2 vezes ao ano"; |
| 1   | AML              | "Temos com frequência pelo menos anual novos cursos para atualização e informações de práticas e métodos que estão sendo aplicados";                |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | EPL  | "Nas reuniões semanais de HTPC sempre recebemos atualizações e informações relacionadas as práticas inclusivas; e o contato com o Professor de AEE facilita para as notícias; também recebemos a agenda da Seduc com relação aos cursos ou treinamentos oferecidos, normalmente a direção da escola nos incentiva bastante para a realização"; |
| 2 | AMC  | "Acho muito importante a atualização, as experiências de sala exigem que o professor busque com frequência isso; a rede oferece um ótimo apoio com o professor AEE, foi muito importante estabelecer um concurso e nomear professores AEE de forma mais fixa na escola, antes havia rotatividade";   |
| 3 | MYHT | "A atualização é feita por meio de cursos oferecido pela secretaria de educação e também as reuniões de professores na escola possibilita que cada um busque se atualizar; não podemos reclamar que não tem";  |
| 3 | JML  | "A rede e também os gestores da escola estão com frequência informando sobre atualizações e treinamentos";   |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 2:** Referente à oferta de educação bilíngue como primeira modalidade escrita, formação e disponibilização de professores especializados, tradutores e interpretes da Libras, guias interpretes e de profissionais de apoio.

Tabela 26 – GF/FAGB - Escola II - Tema 2

| <b>1ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 2</b>  |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso IV: Oferta de educação bilíngue como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;</b>        |                  |  |
| <b>Inciso XI: Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e interpretes da Libras, de guias interpretes e de profissionais de apoio;</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | RTS              | "Fiz curso de Libras, já recebi vários alunos com deficiência auditiva e cada vez que exercito vejo que vai ficando mais fácil o domínio da comunicação, é pratica; na minha sala procuro desenvolver com os alunos a comunicação para que possam também interagirem entre todos, mas nem sempre tenho tempo suficiente para avançar"; |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 1 | AML  | "A rede oferece como curso de extensão, já fiz mas não tenho domínio, entendo muito pouco; ainda não tive alunos do DA"; minha sugestão é que também os alunos da sala regular aprendam a comunicar-se em Libras;   |
| 2 | EPL  | "Frequentei o curso oferecido pela escola, não pratico habitualmente; não tive caso de aluno com DA e sei que é necessário ter o domínio; estou em falta com esta habilidade";  |
| 2 | AMC  | "Frequentei curso de extensão, comunico com frequência, hoje não tenho aluno com DA mas procuro sempre exercitar; também acho que os alunos da sala regular devem ter a formação";  |
| 3 | MYHT | "Tenho a formação que foi oferecida pela rede, procuro sempre exercitar e nesse ano tenho aluno com DA em sala; observo que é muito importante também desenvolver a língua de sinais com os outros alunos da sala para participarem";   |
| 3 | JML  | "Muito importante desenvolver esta habilidade, todos os professores da rede devem estar preparados para a comunicação por sinais; inclusive porque existe curso de formação oferecido pela secretaria, então não tem desculpa; também sempre procuro curso on line e vídeos postados que estão sempre contribuindo para minha melhoria, acho que não custa nada este esforço e é importante"; |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 3:** Aprimoramento dos sistemas educacionais/garantia de acesso/permanência/participação/aprendizagem, oferta de serviços e recursos de acessibilidade/eliminação de barreiras/inclusão plena

Tabela 27 – GF/FAGB - Escola II – Tema 3

| <b>1ª Abordagem - Critério Estrutural - tema3</b>  |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso II: Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | RTS              | "As barreiras físicas vejo que estão bem superadas pelas escolas, por meio de facilitação de acesso físico e de adequações; mas existem outros tipos de barreiras, como por exemplo a dificuldade na comunicação, |

|   |      |  |
|---|------|--|
|   |      | <i>ou também despreparo do professor na sala de aula, algumas rejeições...isso precisa ser supervisionado com mais frequência";</i>  |
| 1 | AML  | <i>"Além do acesso, físico, é importante também desenvolver condições para que o aluno público-alvo da educação inclusiva permaneça na sala e na escola; é muito comum a evasão e muitas vezes por desânimo da própria família; a ação social da escola junto à família ajuda muito a garantir a permanência; estamos sempre sendo orientados de como melhor conduzir essas ocorrências de forma a promover a permanência e participação ativa do aluno deficiente";</i> |
| 2 | EPL  | <i>"Tanto a escola, com a gestão, e o acompanhamento da secretaria de educação, com orientações, supervisão e apoio, ajudam nessa garantia, mas o papel do professor na sala de aula e do professor de AEE é fundamental para evitar evasão e também como meio de acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno";</i>  |
| 2 | AMC  | <i>"Sim, existem várias alternativas e opções oferecidas pela rede que a gente observa como formas de aprimoramento para que os alunos sejam melhor atendidos";</i>  |
| 3 | MYHT | <i>"O trabalho da rede municipal e das escolas em geral é bem intenso nesse sentido, com frequência temos orientações novas, cursos e dinâmicas para buscar a garantia da participação, permanência do aluno; o acesso físico é bem evidenciado, hoje todas as escolas já apresentam as adequações físicas que é mais fácil de ser constatado, outras barreiras depende muito desse trabalho intensivo e supervisão";</i>  |
| 3 | JML  | <i>"São frequentes as orientações para eliminarmos barreiras que não as físicas, já bem superadas";</i>  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 4:** Adoção de medidas para desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência, favorecimento do acesso/permanência/participação/aprendizagem.

Tabela 28 – GF/FAGB - Escola II – Tema 4

| <b>1ª Abordagem - Critério Estrutural - tema 4</b>  |                  |   |
|---|------------------|---|
| <b>Inciso V: Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1   | RTS              | "Semanalmente, após a realização da visita de observação o professor de AEE individualmente se reúne com o professor da sala regular para trocas de informações individuais, é o serviço de itinerância; essa pratica ajuda muito na questão individual";                   |
| 1   | AML              | "Quando tenho dificuldade pontual com um aluno ou sinto necessidade de melhorar a interação em sala sempre tenho apoio da coordenação e também do professor de AEE para adoção de medidas individuais";   |
| 2   | EPL              | "As medidas, individuais ou coletivas, sempre são necessárias e com frequência precisamos rever e discutir uma melhor pratica; quando tenho dificuldade sei que conto com o professor de AEE e o apoio da gestão escolar, recorro para melhorar o desenvolvimento em sala"; |
| 2   | AMC              | <b>Não respondeu</b>  |
| 3   | MYHT             | "São adotadas a medida que eu relato alguma dificuldade ou desconhecimento de como lhe dar com alguma questão especifica apresentada em sala; conto com o apoio do professor de AEE e coordenação";   |
| 3   | JML              | "Ocorrem e o professor tem apoio da escola e do AEE";   |

Fonte: A autora (2019).

## 2ª Abordagem: 14/10/2019

### Tema 5: Participação dos estudantes deficiente e família/comunidade escolar

Tabela 29 – GF/FAGB - Escola II – Tema 5

| <b>2ª Abordagem - Critério Relacional - tema5</b>  |                  |  |
|--|------------------|--|
| <b>Inciso VIII: Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instancias de atuação da comunidade escolar;</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1  | RTS              | "A escola prioriza ao máximo a participação da família, em geral de todos os alunos, e em especial do aluno público-alvo da educação inclusiva; quando é notada uma certa ausência ou descuido da família em algum aspecto logo relatamos à coordenação que entra em contato, chama na escola e procura verificar o que está ocorrendo"; |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 1 | AML  | "É fundamental a participação da família; a escola é bem exigente quanto a este aspecto pois reflete diretamente no desenvolvimento do aluno; a família é sempre requisitada e comunicada adas atividades e a escola procura aproximar bastante";   |
| 2 | EPL  | "A família participa ativamente";   |
| 2 | AMC  | "A gestão desta escola é muito dedicada e preocupada com a proximidade da família nas atividades do aluno com deficiência, aliás dos alunos em geral, e quando observado que a família não está sendo muito presente tomamos providencias para entender o que está acontecendo; em muitos casos inclusive podem ser encaminhados para atendimento e apoio da rede";   |
| 3 | MYHT | "Procuramos sempre que a família acompanhe os alunos e as atividades de sala regular e de recursos; quando necessário requisitamos a presença, é marcado alguma reunião com pais e se observado alguma necessidade a família pode ser encaminhada para algum acompanhamento fora da escola oferecido pela prefeitura; a própria secretaria da educação dá andamento"; |
| 3 | JML  | "a participação é super importante, deve acompanhar o desenvolvimento do aluno e se ausente ou relapsa isso é registrado e a escola entra em contato para verificar o que pode estar ocorrendo";  |

Fonte: A autora (2019).

### Tema 6: Acesso a atividades recreativas/esportivas/lazer no sistema escolar;

Tabela 30 – GF/FAGB - Escola II – Tema 6

| <b>2ª Abordagem - Critério Relacional - tema 6</b>  |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso XV: Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | RTS              | " A orientação é para encaminhar para a pratica recreativa que estiver de acordo com a condição do aluno, ou para a quadra, ou jogos no pátio ou na sala de brinquedos conforme a condição motora ou sensorial de cada um; a escola está adequada para oferecer essas atividades em igualdade para todos"; |
| 1   | AML              | " Todos tem acesso a atividades recreativas conforme a possibilidade de cada um, devidamente supervisionados; tem aluno que não consegue estar no pátio ou na quadra, então é realizada recreação na sala de recursos ou de brinquedos";   |
| 2   | EPL              | "Sempre que possível todos os alunos saem para recreações juntos, no pátio ou quadra, com supervisão, mas alguns ficam em salas como a de recurso, de leitura ou com brinquedos, mas com recreação adequada à condição dele";  |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 2 | AMC  | " A escola tem quadra coberta, e descoberta, pátio, sala de brinquedo e sala de recurso, e de acordo com a habilidade de cada alunos ele é orientado para uma recreação específica"; |
| 3 | MYHT | "É oferecido em igualdade para todos com as limitações de cada um";  |
| 3 | JML  | "Todos os alunos tem recreação, sendo que depende das habilidade e das condições motoras ou intelectuais de cada um para aproveitarem melhor a atividade";                           |

Fonte: A autora (2019).

## Tema 7: Articulação intersetorial/implementação políticas públicas

Tabela 31 – GF/FAGB - Escola II - Tema 7

| <b>2ª Abordagem - Critério Administrativo - tema 7</b>                               |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso XVIII:Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | RTS              | "Sim isso ocorre e temos o apoio de outros órgãos da rede municipal para complementar a formação dos alunos";   |
| 1  | AML              | "O município está bem amparado quanto a essa articulação porque o aluno que precisar de apoio psicológico, os atendimento da família em questão de assistência social, ou fisioterapia, a rede oferece este atendimento pelo Centrinho(*) e do SACE(*)            |
| 2  | EPL              | "Existe uma articulação boa dos órgão municipais que complementam muito bem o atendimento da educação inclusiva";   |
| 2  | AMC              | "Os órgão municipais através da secretaria da educação se articulam de forma muito boa para ajudar no atendimento de alunos deficientes, estamos bem amparados sim";  |
| 3  | MYHT             | " Os alunos público-alvo da educação inclusiva e a família contam com forte apoio no atendimento das necessidades, e as escolas conseguem encaminhamento e retorno das solicitações de forma que as políticas públicas municipais se articulam entre os setores"; |
| 3  | JML              | "Sim observamos essa articulação através do funcionamento de vários atendimentos extra escola como o apoio psicológico à família e assistência social";   |

\* **Centrinho: Centro de Avaliação e Acompanhamento(CAA)**  
\***SACE: Serviço de Atendimento Complementar à Educação**

**Tema 8:** Articulação intersetorial/implementação políticas públicas.

Tabela 32 – GF/FAGB - Escola II – Tema 8

| <b>2ª Abordagem - Critério Administrativo - tema 8</b>       |                  |  |
|--|------------------|--|
| <b>Inciso XVII: Oferta de Profissionais de apoio escolar</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1  | RTS              | "O apoio escolar que contamos é do Professor de AEE e também em sala de aula de cuidadores nomeados pelo juiz ou mantidos pela família, e é fundamental para o desenvolvimento do trabalho sem sala";  |
| 1  | AML              | "É fundamental; a rede promoveu concurso para nomeação de professor de AEE e com isso pode fixa-los mais nas escolas, antes era muito rotativo e prestado por profissional ainda em formação; hoje são profissionais preparados, que dão total apoio complementando o desenvolvimento do aluno na sala de recursos"; |
| 2  | EPL              | " Tanto o professor de AEE quanto dos cuidadores em sala o trabalho deles é indispensável, o professor da sala comum ou regular precisa e tem este apoio na escola";   |
| 2  | AMC              | "O profissional de apoio é o professor de AEE e o trabalho e atividade dele é indispensável para o bom desenvolvimento do aluno, e também é importante na questão do próprio professor da sala regular quando precisa de apoio individual, orientação ou medidas práticas";  |
| 3  | MYHT             | "Eu conto com eles senão não dou conta";   |
| 3  | JML              | "A presença do professor de AEE é indispensável na escola para complementar nossas atividades e dar o apoio mas específico a cada aluno público-alvo";   |

Fonte: A autora (2019).

**3ª Abordagem: 21/10/2019**

**Tema 9:** Pesquisas/desenvolvimento novos métodos/técnicas pedagógicas/materiais didáticos/equipamentos/recursos de tecnologia assistiva.

Tabela 33 – GF/FAGB - Escola II - Tema 9

| <b>3ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 9</b>   |                  |                   |
|--|------------------|-------------------|
| <b>Inciso VI: Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva</b> |                  |                   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b> |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | RTS  | "Em reuniões de professores sempre trocamos ideias sobre novas práticas, somos informados dos recursos e materiais didáticos, é muito importante, isso é realizado no HTPC; não adoto muito tecnologias assistiva, sinto falta de uma maior formação para isso";   |
| 1 | AML  | "É fundamental para o desenvolvimento do ensino na educação inclusiva, somos sempre informados das novas técnicas pedagógicas, acho importante também termos mais formação com relação a parte tecnológica";   |
| 2 | EPL  | "A rede está sempre preocupada em oferecer informações sobre métodos que estão sendo desenvolvidos, novas práticas e materiais didáticos, oferece cursos e treinamentos também, pelo menos uma vez por ano; em reuniões de professore isso também é sempre divulgado; não tenho pratica com tecnologia assistiva, não aplico em sala"; |
| 2 | AMC  | "Importante e precisamos disso com vistas aos avanços tecnológicos";   |
| 3 | MYHT | "A leitura e acompanhamento pelo professor das pesquisas é uma atualização necessária, frequência em cursos de atualização também é importante; a escola nos proporciona essa oportunidade, cabe a cada professor também tomar iniciativas";   |
| 3 | JML  | "Sempre que posso procuro aplicar praticas assistivas, mas não conto muito com recursos tecnológicos";   |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 10:** Planejamento de estudo de caso/plano de atendimento educacional especializado/organização de recursos/serviços de acessibilidade/disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Tabela 34 – GF/FAGB - Escola II – Tema 10

| <b>3ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 10</b>  |                  |   |
|--|------------------|---|
| <b>Inciso VII: Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>  | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1  | RTS              | "É muito frequente a necessidade de planejarmos estudo de caso, de acordo com cada aluno e suas habilidades, importante e tem um ótimo resultado, com relação a recursos de tecnologia assistiva entendo necessário desenvolver uma maior formação";      |
| 1  | AML              | "O planejamento em estudo de casos específicos traz muitos benefícios e dá maior segurança para a atuação do professor em sala; é uma ótima interação entre professor de sala comum, o AEE e a coordenação e acaba também envolvendo o professor anterior |

|   |      |  |
|---|------|--|
|   |      | <i>daquele aluno, que colabora com muitas orientações";</i>  |
| 2 | EPL  | <i>"Importante o planejamento, traz bons resultados e otimiza o trabalho do professor em sala; a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para ser melhor aproveitado acho necessário curso e treinamento";</i>  |
| 2 | AMC  | <i>"Observo que os alunos despertam muito interesse quando podem utilizar recursos tecnológicos, importante portanto o professor se preparar para com essa ferramenta";</i>  |
| 3 | MYHT | <i>"Elaboramos planejamento de estudo de caso, é muito importante e envolve todos na escola; tem um resultado muito positivo; preciso me aprimorar na utilização de recursos de tecnologia assistiva";</i>   |
| 3 | JML  | <i>"O planejamento de estudo de caso é indispensável, ajuda muito nos resultados e desenvolvimento de cada aluno e a utilização de recursos de tecnologia assistiva hoje é muito importante; o professor tem que se atualizar nessas novas práticas, é uma questão de habito de trabalho; noto que os alunos despertam muito interesse quando utilizamos a tecnologia, acho que é da própria geração";</i> |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 11 e 12:** Acessibilidade estudantes/trabalhadores da educação/demais integrantes comunidade escolar à edificações/ambiente/atividades/mobiliário adequado.

Tabela 35 – GF/FAGB - Escola II – Tema 11 e 12

| <b>3ª Abordagem - Critério Estrutural- tema 11 e 12</b>   |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso XVI: Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | RTS              | <i>"Sim, a escola deve pensar em acessibilidade a toda a comunidade, desde os alunos, familiares deficientes, e também professores com determinada deficiência, motora, sensorial ou física, enfim, de forma que todos possam melhor usufruir, por direito; nossa escola atende este quesito";</i> |
| 1   | AML              | <i>"É totalmente acessível";</i>   |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 2 | EPL  | "A acessibilidade da escola é visível, de fácil constatação e também não está resumida à edificação, mas ao proporcionar um ambiente de bem estar a todos"; |
| 2 | AMC  | "O prédio da escola atende à exigências legais, está adequado para o acesso de deficientes, tanto para estudarem, quanto também para trabalharem aqui";     |
| 3 | MYHT | "A acessibilidade na escola é garantida por adequações e constante manutenção";   |
| 3 | JML  | "É uma escola totalmente acessível";  |

Fonte: A autora (2019).

#### 4ª Abordagem: 28/10/2019

**Tema 13:** Adoção de medidas de apoio que favoreçam desenvolvimento aspectos linguísticos/culturais/vocacionais/profissionais levando-se em conta o talento/criatividade/habilidades/interesses do estudante.

Tabela 36 – GF/FAGB - Escola II - Tema13

| <b>4ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 13</b>   |                  |   |
|---|------------------|---|
| <b>Inciso IX: Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses dos estudantes com deficiência;</b> |                  |   |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>   |
| 1   | RTS              | "As atividades desenvolvidas em sala de aula, sala de recursos, recreações são sempre no sentido de atender as habilidades dos alunos e de forma universal, procurando despertar o ponto de maior interesse de cada um";  |
| 1   | AML              | "O planejamento inclui desenvolver atividades que possam despertar talento e aproveitar a vocação do aluno; é importante que o professor, tanto da sala comum como da sala de recurso tenha a sensibilidade na percepção dessas vocações";                                      |
| 2   | EPL              | "Entendo que o professor deve observar o aluno com olhar especial para perceber o que desperta mais atenção de cada aluno, em que ele se encontra com mais prazer, com mais interesse e a partir daí, com base no apoio da escola, procurar incentivar o desenvolvimento";      |
| 2   | AMC              | "O desenvolvimento do aluno público-alvo da educação inclusiva deve ser global, em todas as questões, porem sempre observamos alguns aspectos que chamam mais a atenção dele, que desperta maior interesse, é quando o professor deve trabalhar essa habilidade, com o apoio da |

|   |      |   |
|---|------|---|
|   |      | escola";  |
| 3 | MYHT | "Importante o professor desenvolver a percepção em cada aluno com relação às habilidades e maior interesse, isso contribui fortemente para o desenvolvimento individual"; |
| 3 | JML  | <b>Não respondeu</b>  |

Fonte: A autora (2019).

**Tema 14:** Inclusão nos currículos dos cursos superiores/técnicos e tecnológicos de temas relacionados à deficiência.

Tabela 37 – GF/FAGB - Escola II – Tema 14

| <b>4ª Abordagem - Critério pedagógico - tema 14</b>   |                  |  |
|---|------------------|--|
| <b>Inciso XIV: Inclusão dos conteúdos curriculares, em curso de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;</b> |                  |  |
| <b>Grupo Watzup</b>   | <b>Professor</b> | <b>Comentário</b>  |
| 1   | RTS              | "Essa medida é muito importante para que o profissional sai da formação superior ou técnica com o mínimo de conhecimento, mesmo que teórico, para poder trabalhar de forma mais efetiva na área";  |
| 1   | AML              | "Importante providencia, acredito que com esta medida a partir de agora os profissionais já vão sair com mais conhecimento relacionado ao deficiente e então passaria a fazer cursos de atualizações com frequências; nossa geração teve que fazer formação, o correto é saírem já preparados nessa área"; |
| 2   | EPL              | "Hoje essa conscientização já está implantada e os profissionais vão saindo mais preparados, acredito";  |
| 2   | AMC              | "Muito importante a inclusão na formação de profissionais com conhecimento mas as atualizações são indispensáveis";  |
| 3   | MYHT             | "Com certeza estarão bem preparados, mas não podemos esquecer que a dedicação e sensibilidade no ensino para o aluno deficiente deve ser cultivado pelo profissional; sabemos de professores capacitados porem sem amor ao trabalho que exige";  |
| 3   | JML              | <b>Não respondeu</b>   |

Fonte: A autora (2019).

#### 4 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO III

A partir da finalização do Estudo III foi possível extrair várias conclusões que colaboram para a contribuição dessa pesquisa.

O Estudo III se constitui da parte prática da pesquisa, com a investigação em campo de como vem ocorrendo, ou se de fato vem ocorrendo, a concretização das disposições legais previstas na Lei Brasileira de Inclusão de forma a torna-la efetiva ou não.

Para tanto, a partir da indicação pela SEDUC de Presidente Prudente/SP das escolas objeto de estudo, respectivamente aqui nomeadas de Escola I e Escola II, a parte prática da pesquisa se desenvolveu em 7 etapas, conforme descrito nos procedimentos metodológicos do Estudo III.

Inicialmente foi definido que seriam sujeitos, ou participantes da pesquisa o diretor, coordenador, professores das salas regulares, professores das salas de recursos, funcionários da escola e familiares, entretanto, em razão das dificuldades nos agendamentos, optou-se por restringir o universo apenas aos professores das salas regulares composto, portanto, por um total de 27 professores sendo 21 da Escola I e 6 da Escola II.

Foram formados 6 grupos focais, sendo 3 em cada escola; na Escola I cada grupo focal estava composto por 7 professores e na Escola II cada grupo estava composto por 2 professores; a composição foi aleatória, independente de presença ou não de aluno público-alvo da educação inclusiva na sala, presumindo-se que todos os professores presentes já contam com experiência pedagógica com alunos deficientes.

Para a composição dos grupos levantou-se os seguintes dados dos professores: nome (substituído por siglas), contato de WhatsApp, série que leciona, e se no ano da pesquisa, 2019, trabalhava ou não com deficiente em sala, indicando a deficiência e se havia ou não a presença de cuidador acompanhando o aluno.

A metodologia adotada, conforme anteriormente informado, foi a elaboração de grupo focal por meio da formação dos grupos pelo WhatsApp, estabelecendo-se contato semanal com a abordagem de temas relacionados aos incisos do artigo 28 da LBI, que sintetiza importantes aspectos já contidos em um conjunto de normas anteriores relacionados à Educação Inclusiva, que ao todo são 18 incisos.

De acordo com a matéria tratada em cada um desses incisos, optou-se por categoriza-los em 4 classes: matéria pedagógica, matéria de relacional, aspectos estruturais e aspectos administrativos ou de gestão e com base nessa categorização foram desenvolvidos 14 temas fundamentados pelos incisos relacionados.

A partir desse formato, os grupos focais foram abordados em 4 semanas consecutivas, para que se manifestassem sobre o tema com percepções, opiniões, sugestões ou impressões de como aquela matéria ou disposição vem ocorrendo na escola em que trabalha; as manifestações se deram também pelo WhatsApp, de forma livre ao longo da semana de cada abordagem, sendo que um participante não identificava ou outro uma vez que foram atribuídos codinomes para cada um deles, lembrando que o administrador do grupo de WhatsApp também era o moderador dos grupos focais e responsável pela pesquisa.

Todas as manifestações apresentadas foram transcritas e colocadas nas planilhas inseridas no item 2.2 e 3.2 deste último Estudo.

Superada as explicações acima, podemos seguir para as considerações finais advindas da investigação, a seguir declinadas:

## **1ª ABORDAGEM:**

### **Critério Pedagógico - Tema 1:**

**Inciso X : Referente à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.**

Observa-se inicialmente, pelas manifestações em ambas as escolas, que as práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação inicial e continuada de professores são adotadas:

*"A escola oferece formação tanto inicial quanto continuada por meio de cursos e treinamentos da Secretaria da Educação, pelo menos 2 vezes ao ano"; (GF/FAGR – RTS)*

*"A rede e também os gestores da escola estão com frequência informando sobre atualizações e treinamentos"; (GF/FAGB – JML)*

Entretanto, observa-se também, de forma quase que dominante que embora adotadas as práticas pedagógicas inclusivas, muitos professores manifestaram ainda insegurança e desatualização:

*"Recebi formação inicial mas acho que preciso me aprimorar mais com novas práticas e treinamentos". (GF/JSM – RC)*

*" Tivemos orientações de práticas pedagógicas, mas sinto falta de me atualizar" (GF/JSM – EMO)*

*"Até hoje tenho dificuldades em lhe dar em sala de aula por não ter domínio de práticas inclusivas, gostaria de treinamentos "(GF/JSM – TAA)*

*" Não me sinto preparada ainda, sempre tenho dificuldades em sala e conto muito com o trabalho do AEE e da coordenação"(GF/JSM – LAH)*

Quanto a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, é uníssono que ocorre, bem como que são importantes na dinâmica da sala por trazer mais segurança e esclarecimentos ao professor da sala de aula regular.

*"...e conto muito com o trabalho do AEE e da coordenação". (GF/JSM – LAH)*

*"...o trabalho da professora de AEE é muito importante e dá segurança em sala de aula sempre... (GF/JSM – CCS)*

## **Critério Pedagógico - Tema 2**

**Inciso IV : Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;**

**XI: Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e interpretes da Libras, de guias interpretes e de profissionais de apoio.**

Quanto à previsão legal relacionada à oferta de educação bilíngue, do professor de sala regular, nota-se uma maioria de professores que tiveram a formação, pela rede, porem poucos exercitam e a maioria apresenta dificuldades para aplicar em sala de aula:

*"Tenho a formação em libras, já tive vários alunos DA o que me ajudou muito desenvolver comigo mesmo essa comunicação mas sinto falta de desenvolver com os outros alunos na sala de aula; gostaria de ter mais tempo em sala para isso, ou que eles tivessem uma atividade específica de Libras"*

*"O curso oferecido aos professores é excelente, o que preciso é praticar"*

*"Aprendi com o curso de extensão, mas não pratico muito, então tenho dificuldades para me comunicar; nunca tive aluno DA".*

Poucos foram os casos de professores que adotam em sala, ensinam os alunos e também estudam autonomamente, sem a formação oferecida pela rede:

*"Aprendi com o curso de extensão, mas não pratico muito, então tenho dificuldades para me comunicar; nunca tive aluno DA"*

*"Fiz curso de Libras, já recebi vários alunos com deficiência auditiva e cada vez que exército vejo que vai ficando mais fácil o domínio da comunicação, é pratica; na minha sala procuro desenvolver com os alunos a comunicação para que possam também interagirem entre todos, mas nem sempre tenho tempo suficiente para avançar";*

*"Tenho a formação que foi oferecida pela rede, procuro sempre exercitar e nesse ano tenho aluno com DA em sala; observo que é muito importante também desenvolver a língua de sinais com os outros alunos da sala para participarem";*

Considera-se como uma das previsões ainda com baixa efetividade.

### **Critério Estrutural - Tema 3**

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

*"Sim, existem várias alternativas e opções oferecidas pela rede que a gente observa como formas de aprimoramento para que os alunos sejam melhor atendidos"; (GF/FAGB – AMC)*

*"O trabalho da rede municipal e das escolas em geral é bem intenso nesse sentido, com frequência temos orientações novas, cursos e dinâmicas para buscar a garantia da participação, permanência do aluno; o acesso físico é bem evidenciado, hoje todas as escolas já apresentam as adequações físicas que é mais fácil de ser constatado, outras barreiras depende muito desse trabalho intensivo e supervisão";(GF/FAGB – MYHT)*

Quase que por unanimidade os sistemas educacionais encontram-se aprimorados com garantias de acesso, permanência, com eliminação de barreiras.

#### **Critério Estrutural - Tema 4**

**Inciso VI: Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.**

Em regra, as manifestações de todos os participantes forma no sentido de que são adotadas medidas, tanto individualizadas, como coletivas de forma a garantir o acesso, a participação, permanência e a aprendizagem, com forte atuação da coordenação, diretoria e também da SEDUC, por meio de reuniões e orientações pedagógicas.

Esta previsão legal não é enxergada somente sob o ponto de vista de estrutura física, arquitetônica, mas também sob o prisma de medidas pedagógicas em sala de aula

*"A coordenação nas reuniões de professores e também no HTPC se preocupa sempre em nos passar dinâmicas e práticas que possam nos ajudar nos trabalhos em sala, individualmente acredito que cada professor deve buscar se aprimorar com estudos". (GF/JSM – EMO).*

*"Contamos com o suporte da rede para as questões individuais que surgem em sala, o professor do AEE visita semanalmente a sala e se necessário fica a disposição do professor para reunião individual";(GF/JSM – CCS).*

Poucos depoimentos foram no sentido de ausência desse suporte:

*"Sinto falta de mais preparo que poderia ser oferecido aos professores pela rede, não só quando temos alunos deficientes na sala, mas de forma mais frequente"; (GF/JSM – PATL)*

O que leva a crer o alcance da norma com efetividade.

#### **2ª ABORDAGEM:**

#### **Critério Relacional - Tema 5**

**Inciso VIII: Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instancias de atuação da comunidade escolar;**

Verifica-se, nessa abordagem, uma intensa participação da família nas instâncias de atividades, conforme segue:

*"É bastante forte a participação da família do aluno deficiente por força da gestão que vejo nessa escola"; (GF/JSM – TAA)*

*"A escola reforça muito a aproximação com a família de aluno deficiente sempre e em caso de resistência ou omissão a coordenação toma medidas mais incisivas";(GF/JSM – WCS)*

*"Muito importante a participação e o envolvimento da família nas atividades; a escola é muito aberta e trata essa questão com muita importância; vejo que quando não ocorre uma maior participação da família do aluno deficiente, normalmente ele apresenta um quadro de abatimento grande"; (GF/JSM – LAH)*

*"A gestão desta escola é muito dedicada e preocupada com a proximidade da família nas atividades do aluno com deficiência, aliás dos alunos em geral, e quando observado que a família não está sendo muito presente tomamos providencias para entender o que está acontecendo; em muitos casos inclusive podem ser encaminhados para atendimento e apoio da rede"; (GF/FAGB – AMC)*

Verifica-se, nessa abordagem, que as manifestações em sua maioria demonstraram que as escolas prezam pela participação das famílias, de forma intensa; e inclusive, quando omissas são abordadas pela coordenação para verificação.

Muitas vezes até, se necessário, encaminhadas para o centro de apoio ou tratamento oferecido pela SEDUC:

*"Procuramos sempre que a família acompanhe os alunos e as atividades de sala regular e de recursos; quando necessário requisitamos a presença, é marcado alguma reunião com pais e se observado alguma necessidade a família pode ser encaminhada para algum acompanhamento fora da escola oferecido pela prefeitura; a própria secretaria da educação dá andamento"; (GF/FAGB – MYHT)*

Reputa-se como uma previsão e extrema relevância, posto que busca aproximar a família do deficiente das atividades escolares e que além de contribuir

com um maior desenvolvimento do aluno público-alvo, efetiva de fato a intenção do legislador de aproximação.

### **Critério Relacional - Tema 6**

#### **Inciso XV: Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;**

*" A orientação é para encaminhar para a pratica recreativa que estiver de acordo com a condição do aluno, ou para a quadra, ou jogos no pátio ou na sala de brinquedos conforme a condição motora ou sensorial de cada um; a escola está adequada para oferecer essas atividades em igualdade para todos"; (GF/FAGB – RTS)*

*"Todos os alunos têm recreação, sendo que depende das habilidade e das condições motoras ou intelectuais de cada um para aproveitarem melhor a atividade"; (GF/FAGB – JML)*

*"Sempre que possível todos os alunos saem para recreações juntos, no pátio ou quadra, com supervisão, mas alguns ficam em salas como a de recurso, de leitura ou com brinquedos, mas com recreação adequada à condição dele"; (GF/FAGB – EPL)*

*"É colocado à disposição dos alunos várias modalidades de atividades recreativas de acordo com as competências motoras e/ou sensoriais que cada um possui"; (GF/JSM – LTA)*

*"A escola tem adequações físicas para proporcionar pleno acesso; quando isso não é possível desenvolve atividades internas"; (GF/JSM – MJO)*

É unanime o entendimento quanto a efetividade da previsão relacionada ao acesso à recreação e lazer com base na habilidade e , sendo que as escolas estão preparadas para atender nas duas formas de atividades, externa ou interna.

Considera-se efetivada a previsão.

### **Critério Administrativo/Gestão - Tema 7**

#### **Inciso XVIII: Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.**

*"O município está bem amparado quanto a essa articulação porque o aluno que precisar de apoio psicológico, os atendimento da família em questão de assistencial social, ou fisioterapia, a rede oferece este atendimento pelo Centrinho(\*) e do SACE(\*)" (GF/FAGB – AML)*

*"Existe uma articulação boa dos órgãos municipais que complementam muito bem o atendimento da educação inclusiva"; (GF/FAGB – EPL)*

*" Os alunos público-alvo da educação inclusiva e a família contam com forte apoio no atendimento das necessidades, e as escolas conseguem encaminhamento e retorno das solicitações de forma que as políticas públicas municipais se articulam entre os setores"; (GF/FAGB – MYHT)*

Quanto a este aspecto, verificou-se que vem sendo fortemente cumprido, caracterizando a existência de articulação intersetorial das escolas com outros órgãos da prefeitura, principalmente com relação à saúde de deficiente e a parte psicológica da família.

Reputa-se efetivado o dispositivo legal.

### **Critério Administrativo/Gestão - Tema 8**

#### **Inciso XVII: Oferta de profissionais de apoio escolar**

*"O município tem atendido muito bem as escolas com a criação do cargo e efetivação por concurso de profissionais preparados para este trabalho específico"; (GF/JSM – EMO)*

*"O apoio escolar é conferido tanto pelo AEE como também pelo cuidador em sala; cada um com suas funções específicas mais são indispensáveis em caso de deficiências de grau considerado mais grave, porque o professor da sala regular muitas vezes não consegue se dividir nas atenções exigidas por todos os alunos e também no caso de um aluno deficiente"; (GF/JSM – PPS)*

*"A presença do professor de AEE é indispensável na escola para complementar nossas atividades e dar o apoio, mas específico a cada aluno público-alvo"; (GF/FAGB – JML)*

Entende-se como plenamente cumprido o dispositivo legal, conferindo plena efetividade da norma neste aspecto.

### **3º ABORDAGEM**

#### **Critério Pedagógico – Tema 9**

**Inciso VI: Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.**

*"Em reuniões de professores sempre trocamos ideias sobre novas práticas, somos informados dos recursos e materiais didáticos, é muito importante, isso é realizado no HTPC; não adoto muito tecnologias assistiva, sinto falta de uma maior formação para isso"; (GF/FAGB – RTS)*

*"Sempre que posso procuro aplicar praticas assistivas, mas não conto muito com recursos tecnológicos"; (GF/FAGB – JML)*

*"A rede está sempre preocupada em oferecer informações sobre métodos que estão sendo desenvolvidos, novas práticas e materiais didáticos, oferece cursos e treinamentos também, pelo menos uma vez por ano; em reuniões de professore isso também é sempre divulgado; não tenho pratica com tecnologia assistiva, não aplico em sala"; (GF/FAGB – EPL)*

*"Muitas pesquisas relacionadas à técnicas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas são informadas aos professores através da promoção de cursos e palestras, pelo menos 2 vez por anos temos essas oportunidades"; (GF/FAGB – RC)*

*"Sempre temos boas oportunidades para nos atualizarmos das novos práticas e métodos desenvolvidos em pesquisas; hoje inclusive existem várias opções de cursos on line, EAD, inclusive gratuitos"; (GF/FAGB – JML)*

A maioria das manifestações quanto ao tema relacionado a pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas é no sentido de que a Secretaria local é atuante neste sentido, oferecendo oportunidades periódicas, bem como as escolas, pela diretoria, apresentam aos professores com frequência; entretanto vislumbra-se no momento uma certa resistência ou mesmo dificuldade de alguns professores absorverem o trabalho, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

No geral, reputa-se como medianamente efetiva a norma a medida que ainda são muitos os registros de professores com limitação em adotar a tecnologia assistiva como recurso em sala de aula.

A título de informação, em ambas as escolas se observou a presença de recursos tecnológicos e acessibilidade de internet.

### **Critério Pedagógico – Tema 10**

**Inciso VII: Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.**

*"Temos planejamento, mas não estou muito por dentro da tecnologia assistiva, não utilizo em sala"; (GF/FAGB – JML)*

*"Muito importante os professores terem ciência do plano de atendimento educacional especializado para se organizar e ter autonomia em sala junto aos alunos, junto aos familiares e em parceria com o professor de AEE; não utilizo da tecnologia assistiva"; (GF/JSM - LTA)*

*"Temos incentivo da coordenação para aplicação e uso de tecnologias assistivas, mas nem todos adotam, inclusive eu"; (GF/JSM - JBA)*

*" A utilização de planejamento a partir de estudo de caso é uma pratica indispensável";(GF/JSM - LAH)*

*" Elaboramos planejamento de estudo de caso, é muito importante e envolve todos na escola; tem um resultado muito positivo; preciso me aprimorar na utilização de recursos de tecnologia assistiva"; (GF/JSM – MHYT)*

Constata-se, por este inciso analisado, que muito embora as escolas apresentem planejamento de estudo de caso, que por sinal é conferida total importância para esta pratica, também se observa a disponibilização por parte das escolas de recursos tecnológicos.

Entretanto, constata-se que a maioria dos professores, apesar do demonstrado interesse, apresentam dificuldades e limitações para trabalharem diretamente com tecnologia assistiva.

Reputa-se aqui que a falha não é nem da Secretaria da Educação, e tão pouco das escolas, que se apresentam equipadas com recursos tecnológicos.

Outrossim, o que se constata é uma determinada resistência dos professores em absorver a tecnologia, em se atualizar para trabalhar com estes recursos.

Dispositivo legal que ainda demanda maiores providencias no sentido prático, envolvendo o recurso humano da escola.

Como critério de análise, entende-se não efetivada a previsão da norma neste quesito.

### **Critério Estrutural – Tema 11 e 12**

**Inciso XVI: Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;**

*"A acessibilidade da escola é visível, de fácil constatação e também não está resumida à edificação, mas ao proporcionar um ambiente de bem estar a todos"; (GF/FAGB – EPL)*

*"O prédio da escola atende à exigências legais, esta adequado para o acesso de deficientes, tanto para estudarem, quanto também para trabalharem aqui";(GF/FAGB – AMC)*

*"É totalmente acessível"; (GF/FAGB – JML)*

*A acessibilidade aqui é completa, nas edificações, no pátio, na sala de aula, banheiros e também, e principalmente, na sala de aula e convívio com colegas"; (GF/FAGB – EMO)*

A acessibilidade proposta pelo inciso, física ou de barreiras subjetivas, se afigura aqui como plenamente incorporada e de alcance não só pelos alunos público-alvo, trabalhadores da educação e demais membros da comunidade.

Esta constatação reforça alguns aspectos de interesse: a plena acessibilidade observada acentua a questão da igualdade e equidade, do acesso da família, do atendimento ao professor que também pode apresentar determinada deficiências, enfim, reputa-se alcançada a finalidade, existe na pratica e, portanto, previsão efetivada.

A medida acima, disposta no inciso estudado, vem reforçar também a ideia já informada quanto a participação da família, reforçando-o, inclusive.

Entende-se como dispositivo com plena efetividade com base nas manifestações unânimes quanto à total acessibilidade dos alunos público-alvo.

### **Critério Pedagógico - Tema 13**

**Inciso IX: Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiências.**

*"Os professores em conjunto, através das experiências individuais em sala de aula regular, podem relatar melhores práticas capazes de alcançar as habilidades e competências do aluno deficiente, de forma a poder sugerir como adoção junto às outras classes; isso ocorre muito como troca de informações nas reuniões de professores e no HTPC"; (GF/JSM – WCS)*

*"Importante que o professor tenha a sensibilidade em observar a habilidade de cada aluno para poder com base nessa informação proporcionar práticas que possam desenvolver esse talento, essa vocação do aluno deficiente"; (GF/JSM – OMD)*

*"As reuniões de HTPC, e cursos oferecidos pela direção nos auxiliam no desenvolvimento de medidas de apoio"; (GF/FJSM – PPS)*

*"O planejamento inclui desenvolver atividades que possam despertar talento e aproveitar a vocação do aluno; é importante que o professor, tanto da sala comum como da sala de recurso tenha a sensibilidade na percepção dessas vocações"; (GF/JSM – AML)*

Referente ao dispositivo legal mencionado, verificou-se que os participantes embora tenham confundido um pouco quanto a questão recreativa, todos acenaram no sentido de que as medidas vêm sendo tomadas, no âmbito do desenvolvimento das habilidades de cada aluno, público-alvo ou não inclusive, e relacionadas aos aspectos culturais, vocacionais e também profissionais.

Constatou-se uma forte tendência e orientação dos professores com relação ao desenvolvimento do talento, criatividade e interesse; todas as manifestações foram unânimes neste sentido.

Considera-se também como previsão legal alcançada pela realidade, plenamente concretizada, confirmando assim sua efetividade.

#### 4ª ABORDAGEM

##### **Critério Pedagógico - Tema 14**

**Inciso XIV: Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiências nos respectivos campos de conhecimento;**

*"Essa previsão é muito importante para a formação de novos professores"; (GF/JSM – MJO)*

*"Importante a presença desse assunto nos conteúdos curriculares de curso superior e técnico; todos devem conhecer e saber trabalhar com a deficiências";(GF/JSM – PPS)*

*"Os tecnólogos, assim como os universitários em geral, devem ter a noção sobre deficiência e incluir no mundo desses profissionais os ensinamentos a respeito; ";(GF/JSM – PPS)*

*"Eu sinto falta de não ter tido orientação nesse sentido, mas com a postura adotada pela escola inclusiva fui revendo conceitos e aprimorando a forma de lhe dar com o tema e com meus alunos";  
";(GF/JSM – LAH)*

*"Com certeza estarão bem preparados, mas não podemos esquecer que a dedicação e sensibilidade no ensino para o aluno deficiente deve ser cultivado pelo profissional; sabemos de professores capacitados porem sem amor ao trabalho que exige";";(GF/JSM – MYHT)*

Essa previsão legal refere-se à necessidade de implantar nos cursos superiores ou técnicos, temas relacionados ao deficiente de forma a incluir na sua formação e na sua vivencia, o conhecimento, postura, modo de convivência, etc.

O que se constata do dialogo junto aos participantes, embora a princípio tenham apresentado um traço de confusão com relação à recreação, o que se observa é um alinhamento quanto necessidade de ingressar no mercado de trabalho, com a formação profissional, desenvolver uma ótima noção de convívio, e que o desconhecimento deixe de ser uma barreira.

Por derradeiro, do ponto de vista deste microuniverso analisado, e com base nas observações das manifestações acerca do tema, é possível concluir que após 3 anos da vigência da LBI, muito há ainda para ser feito, algumas previsões restaram claras que não vem sendo implementadas, todavia, uma grande maioria foi

constatada como adotada na prática, inserida na rotina escolar de modo a considerá-las sob o efeito da efetividade.

Tal percepção autoriza a concluir que a lei vem “saindo do papel”, tomando vida e se efetivando com as práticas concretas de inclusão.

Nas palavras de BURCI, SANTOS e COSTA (2017, p.448):

Aos poucos, os indivíduos com necessidades especiais estão conquistando seu espaço e interagindo com os demais sem sofrerem com a discriminação. A sociedade de forma geral tem mudado seu olhar, mas é um processo longo, porque a maioria das ações a eles aplicadas tem como princípio a igualdade, e desse modo os mantemos excluídos, por isso a necessidade de tratá-los no princípio de equidade, pois realmente seremos justos e lhes propiciaremos condições para usufruírem de seus direitos como quaisquer outros cidadãos.

Esse exato sentimento foi captado nas abordagens junto aos professores da rede municipal de Presidente Prudente, nas escolas pesquisadas.

As mudanças de fato vêm ocorrendo, não só em razão das leis no sentido amplo, como também em função das políticas públicas desenvolvidas e implementadas; o processo é longo, todavia a partir dos casos concretos analisados, e em razão de um intenso trabalho setorial da SEDUC, como pode-se perceber ao analisar a entrevista da Coordenadora de Gestão Educacional (Apêndice A) que de fato a intenção da lei vem se concretizando, ainda que em uma micro esfera, duas escolas em um município de médio porte.

Mas, sobretudo, segundo os próprios autores acima citados, a sociedade de forma geral tem mudado seu olhar, principalmente conforme sugerido pelos mesmos, ao tratar os excluídos à luz do princípio da equidade, como meio de promover um tratamento mais justo, “como um mecanismo para corrigir as falhas das leis pautadas no princípio da igualdade (Burci, Santos e Costa, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu pela preocupação frequente que os operadores do Direito vivem com relação a efetividade de uma determinada norma, na acepção ampla deste termo.

Conforme mencionado ao longo da pesquisa, a real e verdadeira finalidade de uma norma é de que a mesma tenha ou produza resultados práticos, seja de fato aplicada e concretizada e, por conseguinte, gere o efeito pretendido pelo legislador bem como promova resultados positivos à sociedade.

Esse é o verdadeiro senso de realização da justiça!

A partir dessa preocupação, nasceu o interesse em investigar a efetividade da Lei nº 13.146/2015, respectivamente Lei Brasileira de Inclusão, LBI ou também conhecida como Estatuto do Deficiente considerando que já se encontra em vigência há 3 anos e prevê em um de seus últimos, especificamente artigos 124 e 125, prazos para o cumprimento e adequações dispostas na norma.

Não bastasse o aspecto legal, afim de justificar a relevância da investigação quanto a efetividade das previsões ali dispostas, tem-se também o aspecto moral e social como importância máxima para conferir se está ou não sendo efetiva a lei que veio tratar dos direitos e garantias do deficiente.

Sob o prisma do princípio da dignidade humana, é imprescindível que a normatização desses direitos e garantias saia do papel, cumpra o seu destino de efetivamente conferir direitos e garantias em todos os sentidos, de forma equânime e justa ao deficiente.

Em consonância com a ordem internacional, o legislador nacional como reflexo dos apelos da sociedade, presenteou o ordenamento pátrio com o diploma que trata especificamente do deficiente sob um status constitucional, o que significa dizer conferiu direitos fundamentais ao cidadão deficiente

Nesse sentido, considerando que o viés desse estudo é o eixo educação tratado pelo legislador no Capítulo IV – Do Direito à Educação – artigos 27 à da LBI, essa pesquisa concentra-se na investigação quanto a efetividade das previsões legais dispostas no artigo 28 e incisos, que atribui incumbências ao poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar e enumera um rol de 18 incisos contemplando essas obrigações públicas que transitam entre critérios pedagógicos, estruturais, relacionais, atitudinais e de

gestão, sempre com vistas a posicionar o deficiente em grau de igualdade, material, perante a sociedade.

Com base nessas premissas, o estudo objetivou conferir um a um desses incisos no sentido de confirmar, ou não, sua concretização decorridos 3 anos da entrada em vigência do diploma legal que anuncia os direitos e as garantias do deficiente.

A pesquisa encontra-se estruturada em 3 estudos distintos porem articulados: o Estudo I que se ocupou em desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre o tema estabelecendo-se como recorte temporal o período de 2007-2019 e adotando-se como descritor de busca das produções científicas os termos “escola inclusiva”, “política educacional de inclusão” e “lei brasileira de inclusão” e utilizando-se 3 bases de dados nacionais, respectivamente o portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), elegendo-se somente publicações em português; o Estudo II que se ocupou em apresentar um esforço sobre as principais normas, no contexto internacional, nacional e também municipal sobre o tema, e por fim, o Estudo III que foi a campo investigar a efetividade ou não da Lei Brasileira de Inclusão no eixo do direito à educação sob a perspectiva da educação inclusiva.

Do levantamento bibliográfico constatou-se que a metade das produções analisadas se concentram no ensino fundamental, o que pode ser um indicador da preocupação dos pesquisadores no sentido de demandar ainda aprimoramentos pertinentes à inclusão no início da vida escolar do deficiente; assim como apontou também a pesquisa bibliográfica que quanto aos sujeitos das pesquisas, a maior concentração se dá junto aos docentes, quanto às práticas, recursos pedagógicos e , formação, o que pode levar à conclusão da necessidade em desenvolver estudos com relação ao professor em sala de aula; bem como ser este sujeito o principal *link* entre o teórico e o prático; o importante ator que pode fazer o elo entre previsto (lei) e o esperado (o justo); assim como é ele também que pode revelar o que de fato vem acontecendo, onde a lei está ou não se concretizando!

Após o estudo da produção científica relativa à educação inclusiva, a pesquisa cuidou de elaborar uma análise quanto ao arcabouço legal relacionado ao tema.

Antes de prosseguir na parte legal, a pesquisa cuidou de dissertar sobre dois conceitos intrínsecos aos direitos e garantias, em geral, e em específico do deficiente, que é a igualdade no sentido formal e material e a equidade.

Superada essa primeira etapa conceitual, o estudo avançou para a análise legal a partir de um minucioso levantamento legal, de ordem geral no cenário internacional tratando das normatizações internacionais que balizaram o novo olhar sobre o deficiente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, tratados e demais convenções das quais o Brasil é signatário, culminando com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ou Convenção de Nova York, de 2007 que foi internalizada para o ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 168/2008 que conferiu *status* de Emenda Constitucional e a ratificação pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009.

Na qualidade de Emenda Constitucional, e tratando-se de direitos humanos, a norma internalizada ostenta o condão de direito fundamental.

A partir de então, norma a ser cumprida e exigida pela sociedade.

Ainda no âmbito legal, a pesquisa traz um levantamento sobre as normas municipais que regem subsidiariamente a matéria, em caráter supletivo às normas federais e estaduais, e de forma surpreendente, constata que o município apresenta um tratamento especial ao tema da educação inclusiva, portarias e resoluções avançadas e eficazes, além de uma estrutura administrativa relacionada à educação bastante avançada e dinâmica.

O amparo e preocupação atribuído ao tema, pela SEDUC, valeu a criação de uma Coordenação específica para a Educação Especial, além de promover um grande desenvolvimento na rede de ensino local com a implementação de políticas públicas ativas nas escolas do município.

Essa parte do Estudo II ocupa-se de relacionar as diretrizes e normativas gerais do município de Presidente Prudente, lugar do objeto de estudo, e documentos elaborados pela SEDUC com relação ao zoneamento das escolas municipais, atribuições das escolas, documentação referente a alunos, observações biopsicossociais, como forma de demonstrar como o município se organizou nesse sentido.

Com relação ao Estudo III, a observação prática, em campo, foi valorizada com a adoção do método qualitativo utilizando-se de grupos focais organizados nas escolas indicadas, compostos dos professores das salas regulares que a partir das

abordagens com base nos incisos do artigo 18 da LBI que trata das incumbências do poder público na implantação de medidas e programas no sentido de eliminação de todas as barreiras e promoção plena da inclusão do deficiente no âmbito educacional, puderam manifestar suas percepções com relação ao que vem acontecendo no mundo fático no sentido de efetivar ou não as previsões legais dispostas no artigo objeto do estudo.

Com base nas percepções coletadas e planilhadas, pôde-se estimar como e o quanto a LBI vem “saindo do papel” e de fato conferindo ou não efetividade à vontade do legislador e aos anseios contemporâneos quanto aos direitos e garantias do deficiente.

A percepção inicial que se chega, na esfera municipal, é de que ela vem acontecendo; os pontos básicos dispostos como incumbências do poder público, no *caput* do artigo 28 da LBI e desenhados nos 18 incisos vem sendo cumpridos, com pequenas ressalvas e demandando melhorias, a lei vem sendo cumprida pelo município, a rede escolar do ensino fundamental do município vem envidando todos os esforços materiais e humanos no sentido de promover a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas satisfatórias conforme desejado pelo constituinte quando já na Carta Magna de 1988 contemplou a inclusão como um dos objetivos, estendendo aos deficientes direitos e garantias, bem como quando recepcionou a Convenção de Nova Iorque comprometendo-se na efetividade desses direitos.

Considerando o critério de categorização adotado para análise dos incisos dispostos no artigo 28 da LBI e após a apreciação dos excertos levantados com a pesquisa de campo, chega-se às seguintes considerações:

Referente ao critério pedagógico, contemplado em vários incisos do artigo 28, especificamente III, IV, VI, VII, IX, X, XI, XII, XIV e XVII observa-se no geral um pleno atendimento pelas instituições de ensino quanto às previsões dispostas na lei, com poucas ressalvas.

As manifestações dos professores com relação aos projetos pedagógicos que institucionalize o atendimento educacional especializado (inciso III), serviços ou recursos que possam atender às características dos estudantes com deficiência, as garantias de pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e promoção da autonomia do aluno público-alvo é uma questão sedimentada e com concordância total dos participantes no sentido de que vem ocorrendo.

Ainda, no critério pedagógicos, um ponto que foi observado como ainda de conquista mediana, e portanto sem efetividade plena é a questão da oferta de educação bilíngue (inciso IV), em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que foi constatado que ainda não há uma plena adoção e domínio pelos professores em geral sendo que várias foram as justificativas apresentadas, como o fato de nem sempre terem em sala alunos com deficiência auditiva (DA); o fato de não exercitarem com frequência; o fato de apresentarem dificuldade para aprender, etc.

Em contrapartida, foi constatado por manifestação geral, que a rede municipal de ensino promove a formação inicial e continuada aos professores na questão do curso e treinamento de Libras e práticas pedagógicas inclusivas e demais temas que possam agregar positivamente para o professor em sala de aula (inciso X) por meio de cursos e treinamentos, com a observação de que frequentemente são ofertados.

Continuando a análise no critério pedagógico, quanto a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e profissionais de apoio constatou-se não só que é atribuído um grande reconhecimento quanto a importância desses profissionais no papel de promover a inclusão, como também tais previsões (inciso XI) vem sendo plenamente implementadas pelo município a partir da realização de concurso para nomeação de professores para o AEE, com atuação fixada em cada escola da rede, de forma a estabelecer uma fidelização de trabalho entre a coordenação, professores das salas regulares, alunos deficientes e familiares desses, o que acaba por proporcionar um vínculo positivo e promissor no desenvolvimento das habilidades desses alunos.

Nesse aspecto, reputa-se de alta efetividade o desejado pela legislação, por força da atuação de todos, mas em destacado o da Secretaria da Educação em conquistar essa melhoria para o município.

Já quanto a oferta de pessoal de apoio escolar (inciso XVII), entendendo-se esses como “cuidadores”, nota-se que os participantes atribuem forte importância a atuação desses em sala de aula regular, de forma direta e individual para determinados alunos, todavia não é uma situação tão comum e ainda ocorre com maior frequência por ordem judicial; o fato é que inobstante as controvérsias geradas quanto à presença desses cuidadores, confirma-se a disposição legal quanto a efetividade do inciso.

Ainda, na esteira do critério pedagógico, foi observado pelas manifestações dos participantes que as escolas dispõem todos os esforços didáticos no sentido de adotarem medidas de apoio que favoreçam os alunos público-alvo da educação inclusiva quanto ao desenvolvimento de suas habilidades (inciso IX), criatividade e talento, por meio de práticas culturais e artísticas, o que também corrobora a previsão do legislador confirmando-se a efetividade neste aspecto.

Nesse mesmo sentido é o aspecto da inserção nos conteúdos curriculares de cursos superiores e técnicos, de temas relacionados à pessoa com deficiência (inciso XIV) nos campos de conhecimento respectivo ao curso, de forma a proporcionar que os novos profissionais, na área que for, saiam com conhecimento e familiarizados à questão da deficiência; os participantes se manifestaram no sentido de que isso vem ocorrendo com os novos cursos, a ponto dos professores mais recentes já virem para o mercado preparados, devidamente capacitados para atuarem em sala, o que também confirma a efetividade da previsão legal.

Por fim, no critério pedagógico, restou para análise a questão relacionada às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

Pela análise das manifestações, pode-se observar que a pesquisa vem acontecendo, tem sido dispensado à educação inclusiva fortes estudos que contribuem para o desenvolvimento de novos métodos, técnicas e materiais, de forma a positivar o desejado pelo legislador e beneficiar a sociedade como um todo, todavia restou bastante evidenciado uma resistência ou barreira quanto a adoção das tecnologias assistivas.

Por razões diversas, que aqui não é o ambiente para esta análise, fato é que a grande maioria dos participantes manifestaram não adotarem ainda, ou apresentarem dificuldade para a utilização dessas tecnologias, muito embora afirmarem que contam com o apoio da direção e coordenação escolar, bem como da própria Seduc no sentido de aprimorarem melhores práticas e técnicas pedagógicas, incluindo-se nessas a tecnologia assistiva; portanto verifica-se que existe a oferta dessa formação, de forma a positivar também a efetividade da previsão legal, ainda que parcialmente, aguardando-se os professores buscarem este aprimoramento.

Referente ao critério relacional, ligado a sociabilidade, participação, convivência interpessoal do aluno público-alvo da educação inclusiva, os incisos pertinentes ao tema se encontram distribuídos entre o (incisos VIII e XV e constata-

se, no geral, o pleno atendimento da vontade do legislador, conforme as observações feitas a seguir.

Com relação à participação dos estudantes e de suas famílias na comunidade escolar (inciso VIII), verifica-se pelas manifestações que essa previsão é plenamente praticada, sendo da máxima importância nas escolas a presença da família não só do aluno público-alvo da educação inclusiva como da família dos alunos em geral.

E, no que diz respeito ao acesso da pessoa com deficiência a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer (inciso XV), no sistema escolar é notório em todas as manifestações colhidas que as escolas se encontram adequadas para desenvolver e acolher os seus alunos de forma a proporcionar atividades recreativas de acordo com a condição e habilidade de cada aluno, conferindo efetividade ao dispositivo.

Quanto ao critério estrutural, dispostos nos incisos II, V e XVI, concernentes ao aspecto físico, arquitetônico e de ambientação que favoreçam o acesso, participação, permanência e aprendizagem, também a conclusão não foi diferente posto que por unanimidade os participantes concordaram que as escolas não envidaram esforços no sentido de afastar todas as espécies de barreiras para facilitar a inclusão, confirmando-se pela presença de rampas de acesso, corredores com apoio, piso tátil, iluminação apropriada, mobiliário, material didático, computadores, TV, brinquedos, bebedouros e banheiros adequados.

A questão da manutenção dessas providências muitas vezes esbarra no orçamento destinado a cada instituição, entretanto é de conhecimento de todos e restou amplamente constatado que a pasta da educação municipal dispensa total apoio e preocupação com os direitos e garantias do deficiente, de forma a corroborar a efetividade dos dispositivos legais na prática.

Aqui, aproveita-se para abrir um parêntese e incluir nas considerações, com base nos resultados apontados, a observação de que Presidente Prudente possui de fato uma política de inclusão bastante relevante e um dos fortes fatores que certamente contribuíram e contribuem para este fortalecimento é em decorrência de pesquisas desenvolvidas no campus da Unesp do mesmo município, capitaneadas por profissionais competentes e de reconhecimento internacional, como é o caso dos pesquisadores Professor Dr Klaus Schlunzen Junior, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moriya Schulunzen e demais docentes envolvidos nos projetos da

Unesp/Presidente Prudente, que vão sendo disseminadas progressivamente junto aos profissionais que bebem dessa fonte; ou seja, as pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior públicas, e privadas, impactam, na prática, de forma bastante positiva nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, inegável a contribuição e parcela de participação na formação dos profissionais que atuam na SEDUC.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com informações, dados, elementos, no sentido de agregar conhecimentos relacionados aos direitos e garantias dos deficientes, não só no que diz respeito a questões técnicas, mas sobretudo com relação à elevação do respeito e amor por eles.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. D. **Pessoa portadora de deficiência**: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 3. ed. Brasília: Corde, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, C. R. **Curso de direito constitucional**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- BOTELHO, J. M. S.; ESTEVES, A. J. P.; PINHO, J. C. **Código do procedimento administrativo**: anotado e comentado. 5. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.
- BURCI, T. L.; SANTOS, A. R.; COSTA, M. L. F. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n.esp., jul-dez, p.444-450, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum>. Acesso em 11 fev.2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Brasília: Senado Federal, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao). Acesso em: 21 nov. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990a.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394) Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Res.CNE/CEB nº 2, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei Nº 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação: MEC, 2001b. Disponível em : <http://www.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf> Acesso 10 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 3.956/2001.** Promulga a Convenção Internacional para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) Acesso em: 07 nov 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em 10 dez 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5626/2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em 10 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/> Acesso em 10 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf> Acesso em: 10 dez 2019

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5296/2004.** Regulamenta a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004b. Disponível 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). Acesso em 10 dez 2019.

BRASIL. **Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid+30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid+30192). Acesso em: 25 out. 2019.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP. 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

**BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. Novos Comentários à Convenção sobre Direitos das Pessoas com deficiência.** Brasília: SNPD, 2014.

Disponível em:

<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20-%20Novos%20Coment%C3%A1rios.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

**BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.** Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BURCI, T. V. L.; SANTOS, A. R.; COSTA, M. L. F. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. esp. , jul–dez, p.444-450, 2017. Disponível em:

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20COM%20IGUALDADE%20O%20COM%20EQUIDADE%20PRIMEIRAS%20REFLEX%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da Constituição.** 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas, n. 116, pp. 245-262, julho 2002.

DOMINGOS, A. M. H. ; KUMMER, L. V.; LALLO, R. M. A jurisprudência do STF em matérias de direitos humanos fundamentais. *In*: MACHADO, A. C. C. ; BAPTISTA, F. P. **A jurisprudência do STF em matérias de direitos humanos fundamentais.**

Osasco: Edifio, 2015. Disponível em:

<http://www.unifio.br/pdfs/marketing/EdiFIEO%20-%20A%20jurisprud%C3%Aancia%20do%20STF%20em%20mat%C3%A9ria%20de%20Direitos%20humanos%20fundamentais%20-%20q1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, L. H. S. Princípio da igualdade e a teoria do impacto desproporcional. **Âmbito Jurídico.** 2016. Disponível em:

<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/principio-da-igualdade-e-a-teoria-do-impacto-desproporcional/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LOPES, B. E. M. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Edufu: Revista Educação e Políticas em Debates**, Uberlândia – v.3, n.2 – ago/dez.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD> Acesso em 01 dez 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

MELLO, C. A. B. de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos**. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

NASCIMENTO, E. G. **Educação especial e instituição educacional especializada**: história e políticas públicas. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2018.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PESARO, F. **A busca pela equidade social**. 2019. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1658> Acesso em: 20 jan 2020.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O que significa PcD?**. 2019. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-que-significa-pcd/61686>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA.1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M; RINALDI, R.; SANTOS, D. A. N. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p. 148-160, v. 9.

SENA, B. C. S. **Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização**. 2018.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SETUBAL, J. M. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. 318 p.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC, n. 2, pp. 427-446, jul./dez.2005. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva>. Acesso em: 12 dez 2019.

SILVA, R. B. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE. 2008a.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008b.

SILVA, M. A. Digressões acerca do princípio constitucional da igualdade. **Jus Navigandi**, Teresina, 7, n. 66, jun. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto> Acesso em: 21 nov. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.p.31-42.

TEIXEIRA, A. V. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**. v.11, n. 128 jan. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13246>. Acesso em: 07 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Resultado da conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia. 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicações/> Acesso em: 04 set. 2019.

VASCONCELOS JÚNIOR, L. A. F. **Da aplicabilidade formal e material do princípio da igualdade**. 2018. Disponível em: <https://www.unifacs.br>. Acesso em: 21 dez. 2018.

YACUZZI, E. **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación**, Espanha: Universidad del CEMA, 2005. Disponível em:

<https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

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

**ANEXOS**

## ANEXO A

### MODELO DE REQUERIMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDUC) PARA INDICAÇÃO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP.

(TIMBRE DA UNIVERSIDADE)

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

Ilma. Sra.  
**SÔNIA MARIA PELEGRINI**  
Secretária Municipal de Educação  
Presidente Prudente-SP

Eu, \_\_\_\_\_,  
R.G. \_\_\_\_\_, orientador (a) de pesquisa vinculado (a) à  
Universidade \_\_\_\_\_ venho solicitar autorização para o  
desenvolvimento da pesquisa/projeto de extensão intitulado:  
\_\_\_\_\_ junto ao Órgão/Instituição de Ensino  
da SEDUC \_\_\_\_\_.

Declaro que meu (a) orientando (a) tem conhecimento de que:

- Deverá anexar a este ofício o Projeto de Pesquisa;
- Caso os procedimentos de pesquisa envolvam seres humanos, precisará seguir todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, no sentido de não expor ou submeter os sujeitos a nenhuma forma de constrangimento ou humilhação pessoal, sendo utilizado, para tanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- O Projeto será submetido à apreciação da Comissão de Estágio Supervisionado, Pesquisa e Projetos de Extensão da Seduc, que tem o prazo de até 30 dias para emissão de parecer, e que deverá atender às recomendações da referida Comissão, caso estas sejam feitas;
- Depois de emitida a autorização pela Secretária Municipal de Educação, a pesquisa somente poderá ser desenvolvida no Órgão/Instituição de Ensino com o consentimento do Responsável/Diretor de Escola e dos envolvidos nos procedimentos;
- Deverá ser entregue uma cópia do Projeto de Pesquisa ao Responsável pelo Órgão/Diretor da escola onde a pesquisa será realizada;
- Após iniciada a pesquisa, qualquer alteração nos procedimentos de obtenção de dados junto ao Órgão/Instituição de Ensino somente poderá ser realizada mediante nova autorização da Secretaria Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) da pesquisa

Telefone (s) do pesquisador (a) para contato: \_\_\_\_\_

E-mail do pesquisador: \_\_\_\_\_

**ANEXO B**  
**AUTORIZAÇÃO DA SEDUC COM INDICAÇÃO DE ESCOLAS PARA**  
**DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**



**Município de Presidente Prudente**  
**Educação**

Presidente Prudente, 20 de fevereiro de 2019.

**AUTORIZAÇÃO**

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios e Projetos de Pesquisa e Extensão, autorizamos o desenvolvimento da Pesquisa intitulada **“A EFETIVIDADE DA ESCOLA INCLUSIVA POR INTERMÉDIO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO”**, a ser conduzida pela aluna Licia Pimentel Marconi, sob orientação da Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, dentre as seguintes escolas municipais de Presidente Prudente, sendo estas E.M. Prof.º “Ocyr Azevedo”, E.M. “Francisca de Almeida Góes Brandão”, E.M. Cel. “José Soares Marcondes” e E.M. “João Franco de Godoy”, junto à Secretaria Municipal de Educação, com a concordância dos gestores das respectivas instituições.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.

Por ser verdade, firmo o presente.

**PROF.ª SÔNIA MARIA PELEGRINI**

Secretária Municipal de Educação

**MÁRCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL**

Coordenadora de Gestão Educacional



Rua Dr. Cyro Bueno, 86  
 Jd. Cinquentenário - CEP 19060-560  
[www.presidentepudente.sp.gov.br](http://www.presidentepudente.sp.gov.br)

## ANEXO C

### RELAÇÃO DE ESCOLAS POLOS – MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP.



#### Município de Presidente Prudente Educação

#### AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ESCOLAS POLO\_ 2019

Coordenadora Pedagógica- Jussara Oliveto Miralha

| ESCOLA POLO  | ESCOLAS - ÁREA DE ABRANGÊNCIA:   |
|--|--|
| EM Carmem Pereira Delfim<br>profª Mirian Miotto  | EM Ludovica Ligabo Rodrigues   |
| EM Dr. João Franco de Godoy<br><br>sala 01 – profª Matheus<br>sala 02 – profª Rafaela<br><br>Professor de Educação Especial -<br>interlocutor de libras<br>profª Bruno | <b>sala 01</b><br>EM João Franco de Godoy(EI e EF)<br>EM Carlos Castilho Cabral (EF e EI)<br><b>sala 02</b><br>EM RosyOdethyR. Brandão<br>EM Ettore Marangoni (Montalvão) (EI e EF)<br><br>AEE DE LIBRAS sala de recursos da Em Dr. João Franco de Godoy – para EI e EF que precisam de Libras no período inverso. |
| EM Ivo Garrido<br>profª Bruna  | EM Maria do Socorro B. Almeida –   |
| EM Francisca de A. Góes Brandão<br>profª Mônica  | EM João Sebastião Lisboa   |
| EM José Carlos João<br>profª Mirian Alves  | EM AlaídeTortorella F. Motta   |
| EM Maria Izabel Negrão (EI e EF)<br>profª Maria Andréia  | EM Antônio Moreira Lima  |
| EM Giseli Dalefi (EF)<br>profª Rosimeiry   | EM Rotariano Antônio Zacharias   |
| EM Rosana Negrão (EI e EF)<br>profª Lucinei  | EM Ocyr Azevedo(EI e EF)   |
| EM Pe. Emilio Becker(EI e EF)<br>profª Ronaldo   | EM Catarina Martins Artero   |
| EM Pedro Furquim (EI e EF)<br>profª Flávia   | EM Domingos F Medeiros   |
| EM Rui Carlos Berbet<br>aguardando professor do concurso público.  | EM Alberto Sotelo (Floresta) (EI e EF)<br>EM Luiz Alves dos Santos/Carlos Braga (Ameliópolis) (EI e EF)<br>EM C. Arruda Campos (Eneida) ( EF)  |
| EM Juraci Menezes Peralta  | EM Odete Duarte da Costa (EI e EF) -   |



GOVERNO DE  
**PRESIDENTE PRUDENTE**  
EDUCAÇÃO

Rua Dr. Cyro Bueno, 86  
Jd. Cinquentenário - CEP 19060-560  
[www.presidenteprudente.sp.gov.br](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br)



### Município de Presidente Prudente

| <i>profª Lonise</i>  | <i>Educação</i>   |
|--|---|
| <b>EM Cel. José Soares Marcondes</b><br><i>profª Débora</i>  | EM Vovó Silvéria  |
| <b>EM João Bohac</b> <i>profª Rosângela</i>  | EM Vilma Alvarez (EI e EF)<br>EM Eunice Menezes<br>EM Maria Edite Perrone<br>EM Aparecida Alves<br>Creche Anita Ferreira Braga  |
| <b>EM Jovita Terin (EI e EF)</b><br><i>aguardando professor do concurso público.</i>   | EM Carlos A. Campos – EI<br>EM Carlos Braga<br>EM Firmino De Almeida (Prédio novo)<br>Em Carlo Ceriani<br>Creche São Vicente Palotti (Lar dos Meninos)  |
| <b>EM Karina Athia Krasuski</b> <i>profª Regina</i>  | EM Giseli Dalefi (EI)<br>EM Krisan Martin   |
| <b>EM Nazarena Zamitt</b> <i>profª Gláucia</i>   | EM Aziz Felipe<br>EM Edna Carmelós<br>EM Maria Haddad Haidamus  |
| <b>EM Vilma Gianotti Martinez</b> <i>profª Michelle</i>  | EM Prof. Ditão (EI e EF)<br>EM Nair Mussegante Negrão<br>EM Dirce Mascarenhas (Funada)  |
| <b>EM Eluiza Rezende Rodrigues</b><br><i>aguardando professor do concurso público.</i>   | EM Clotilde V Barros –<br>EM Valter Marques<br>EM Ederle Marangoni<br>Creche Walter Figueiredo  |
| <b>Escolas de gestão compartilhadas</b>  |   |
| <b>EM Benedita de Pádua Martins</b><br><b>prof Lidiane Esvicero Menezes</b><br>Atendimento por Profª de educação especial próprio, que atenderá nas unidades escolares, haja vista que a grande maioria trata-se de escolas que atendem a berçário e maternal. | Creche meimei<br>EM Mario Peretti<br>EM Julio Braga<br>EM Benedita de Pádua<br>EM Sylvia Faustino<br>EM Eliane Tadioto<br>EM Carla Simone<br>EM Erika Portela<br>EM Maria Regina Dalpoguetto<br>EM Vânia Maria Aquoti<br>EM Benedita de Pádua Martins |

Orientadora pedagógica de educação especial – Daniela Lázari de Souza.



## APÊNDICE

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE GESTÃO EDUCACIONAL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

**DATA: 18/09/2019**

**AUTORIDADE ENTREVISTADA: MARCIA APARECIDA PINHEIRO JANIAL**

**Coordenadora de Gestão Educacional**

Leis federais e estaduais, dentro do sistema municipal de educação, temos a obrigatoriedade de cumpri-las, transformando-as em diretrizes, normatizadas, para a realidade do município; por exemplo, a educação especial – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, é como modalidade de ensino

Sistema é: educação básica e ensino superior

Dentro da **educação básica** temos a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Dentro da educação básica temos a modalidade de ensino: a **EJA** (Educação dos jovens e adultos) e a **Educação Especial – EE** é outra modalidade de ensino.

O município de Presidente Prudente é responsável pela educação infantil, ensino fundamental e por duas modalidades de ensino: EJA e EDUCAÇÃO ESPECIAL, normatizadas também pela legislação do município: diretrizes da EE, diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE) e profissionais que cuidam de tudo isso, composto de:

- 1 coordenadora pedagógica, Jussara Olivetto, responsável pela EE;
- 21 professores de EE que trabalham nos polos das escolas;
- 1 professor interprete de libras
- orientadora pedagógica para ajudar na formação: (nome)

Realizam reunião semanal de formação

Acompanham as 386 crianças público alvo da EE

Ficam em escolas polos, nas salas de recursos, fazem o trabalho com as crianças, percorrem as escolas e fazem o trabalho também com os professores

Atendimento de 1 a 2 vezes por semana na sala de recurso com trabalho especializado com cada criança

Existe um Plano Individual de Atendimento para todo o ano por criança (já há 20 anos) muito bem estruturado, fruto de muitas lutas e sobretudo verbas; entendemos que as crianças precisam ser trabalhadas a partir de quando entram na escola; desde de bebe deve ser observado – detecção precoce – que precisa ser trabalhada; feita pelos profissionais, por intervenções produtivas; uma vez detectado, investigado, comportamento (Ficha de acompanhamento individual), o professor vai fazendo as anotações, não se trata de laudo, mais observações que chamam atenção e demandam investigação.

Os profissionais são chamados para análise dos relatórios, através de uma equipe multidisciplinar.

Legislação que saiu do âmbito federal, para se tornar na prática, passa pela Secretaria de Educação, por normatização e adequação à realidade, a SEDUC acredita que todas as crianças são capazes de aprender, independente da deficiência.

Quantas são as escolas polos?

Sala de recursos multifuncionais??

- ao todo hoje são 383 crianças com deficiências no município desde da creche até o 5º ano (múltiplas deficiências: Síndrome de Down, surdez, auditiva, visão, paraplegia...

- mapa setorizado (escolas e escolas polos): todas as crianças que estão na rede municipal

- crianças da educação infantil não saem da escola para serem atendidas;

- crianças do ensino fundamental são transportadas para as escolas polos para as salas de recursos (gratuitos e com monitores);

- como as crianças chegam na escola? Temos os dois casos, de solicitação de vagas e matrículas das crianças com deficiências, desde bebe; berçário 2 (1 a 2 anos): já tem crianças com deficiências: hoje são 7; além disso, tem as observações dos profissionais a esses bebês...detecção precoce; quando as famílias chegam à escola muitas vezes só vão perceber a deficiência quando chegam na escola, pela observação dos professores, portanto foi a escola que começou a identificar, para a família entender e aceitar, as vezes vem negando, vem negando, mas quando chegam na escola vem o alerta; família precisa ser acolhida, trabalhada, para começar a encaminhar a criança para atendimentos necessários.

- pessoal passa por formação para aprender a lidar com isso: negação da família;

- critério para indicação: salas de recursos, não consegue afirmar outro critério

- Góes Brandão, Soares Marcondes: histórico de atendimento mais a legislação ajudou na melhoria da estrutura à medida que se tornou obrigatório; importante a legislação para movimentar o município.

- EE no país vem tendo, até o ano passado, um apoio muito grande, legislação forte, mas tem dúvidas quanto a permanecer em razão da visão do novo governo, preocupante.

- muitos município não atendem suas crianças

- é comum alguns município se socorrerem ao atendimento de PP, considerado referência, polo, papel importante da Coordenação, sempre convida profissionais.

- parte da UNDIM que tem papel de unirem os municípios para fazerem formação conjuntas, antes duas profissionais (uma aposentada);

- neste ano, processo de construção de curriculum, definiu u=como uma única coordenação (infantil e fundamental) daí incluir uma orientadora;

- com relação aos profissionais: conquista com muita luta, antes professores da rede, que passavam por seleção e vinham trabalhar na sala de recursos, exigência com especialização na área da educação especial; mas a rotatividade de professores atrapalhava muito devido ao vínculo que as crianças criavam; para sanar isso,

transformaram em um cargo: professor de educação especial, por concurso, efetivados, permanecem no município para trabalharem especificamente nessa área; foi um diferencial, fixando o trabalho de cada um deles; como professora via que o professor da sala tinha dificuldade para numa sala se dedicar, seria necessário um profissional construir um plano individual com cada criança com deficiência, dificuldade na sala de aula vivida na pele na sala de 25/30 alunos.

Ideia: começar a atender desde bebe, o avanço é grande; chegam no fundamental mais preparadas

Desafio: quando saem do município; no estado não tem essa estrutura, os pais ficam desesperados, a ponto de pedirem para ficarem reprovados, detidos; passa a responsabilidade do Estado; a legislação é federal, serve para o município e Estado; o município vem cumprindo sua parte, e o estado transfere para as entidades (Apaes, Lumen)

- Profissionais atuam dentro da sala de recursos e vão para a sala de aula para observarem as crianças e ajudar o professor no preparo do plano de atendimento individual; as crianças estão no ensino regular, professor em tese é responsável, mas o município não deixa ele sozinho, o professor "itinerante" tem a função de atendimento na sala de recursos, vai para as escolas, salas de aula e passam por formação semanalmente (HTPC), na EE a quinta-feira é dedicada para a formação continuada.

- Características das escolas: definidas pelo setor, vai atender as crianças da própria escola e de outras

- tecnologia assistida: emprego de recursos tem sido alcançada??? Vem contribuindo para o trabalho dos professores, avançamos bastante nisso, por conta do esforço da própria coordenadora; nas reuniões constroem instrumentos/ferramentas; recebiam verbas, mas foi suspensa; os profissionais aprenderam muito a construir essas ferramentas, seria interessante conversar com a coordenadora responsável; município procura viabilizar, mas muito fica a desejar;

- com relação a parte da família, você verifica que existe um trabalho mais afetivo no sentido de chamar a família para a escola, para trabalhar a ideia da aceitação? Entra em ação outra equipe, o Setor de ações complementares a educação – SACE – assistentes sociais, psicólogas que vão socorrer no atendimento dessa família, socorro e muitas vezes é encaminhado via judicial, conselho tutelar, promotoria, para outros atendimentos fora da escola, além de entrar em contato com a família, intervém para que o direito dessas crianças – é uma rede de trabalho.

- redução de vagas: comum ações judiciais referente à vagas? Município é obrigado a atender, porem recebem famílias que vem de escolas particulares em que não foram aceitas, desconforto, constrangimento, muitas famílias com condições mais que não tiveram o filho acolhidos; conhece uma escola – Presbiteriano – que acolhe com facilidade, embora não conheça a estrutura interna de atendimento. Mas tem conhecimento que essa escola está aberta para o acolhimento; famílias relatam coisas horríveis, mas não chegam a denunciar; esbarra na questão das escolas particulares não poderem cobrar valores excedentes; deveria ser fruto de maior fiscalização

- recebem ações judiciais requerendo tutor; muitas vezes existe um equívoco, em algumas situações é obrigatório o tutor acompanhar a criança; em caso de ações judiciais, o município que tem que apresentar: existem hoje 120 tutores, que o município contrata estagiários do curso de pedagogia, fazem seleção, entrevista e contratam o profissional específico...tutor individual, compartilhado...de acordo com a situação específica.

- Divergência de estagiários com alunos de TDAH, a lei não contempla; mas diante das necessidades apresentadas o município foi criando outras políticas – CAA – Centro de Avaliação e Acompanhamento - centrinho – com equipe multidisciplinar para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, 1% (19.156) da rede atendem ali, para além disso tem o PAPE – política de atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem que não são público alvo do Centrinho, e nem da EE, mas que dentro das escolas não conseguem aprender são 250 crianças com foco na aprendizagem (equipe multidisciplinar de médicos, psicólogos, assistentes, educadora de saúde...) extra sala e extra política federal e estadual, criada pelo município; a criança precisa aprender, consiga avançar, trabalho com os dois princípios maiores: educação integral (olhar como um todo) e educação inclusiva (todos são capazes de aprender), mas precisamos apresentar oportunidades para isso, mensagem das caixas no muro, onde as crianças estão acima para poderem assistir o jogo de futebol; as políticas são as caixas....

PAPE e CENTRINHO são políticas públicas do município, são 35 anos de rede....de construção, secretaria de educação da área da educação favorece, mais assertivo, equipe técnica que colabora na construção das políticas públicas; portanto para além das políticas públicas federais, estaduais, o município precisa fazer também sua lição, pode ir além, como é o caso da construção do currículo, a federal ainda não tratou, o currículo paulista não tratou...e o município vem avançando, garantindo assim que todas as políticas sejam efetivadas, para além dos governos municipais, fica um arcabouço;

Previsto na lei: base nacional não é currículo; estado de SP houve um trabalho para a construção do currículo paulista, mais ainda assim é preciso trabalhar com a realidade do município, contempla tudo que é feito em educação no município, dentro das escolas: estrutura física, organização de matrículas, conteúdo, educação infantil, EE...não é a grade curricular...é além disso, tem uma concepção de educação, filosofia, não é a política pública, mas faz parte. Dentro do sistema municipal da educação encontra-se dentro.

História da educação especial, indica a leitura da dissertação do mestrado da Jussara, leitura das diretrizes, e também o acompanhamento em um dia de formação.