



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E
DA NATUREZA - PPGEN

SUZI LANE AMADEU GUSSI

ENCAMINHAMENTO PARA AÇÕES PEDAGÓGICAS
COM BASE NAS VOZES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

DISSERTAÇÃO

LONDRINA
2016

SUZI LANE AMADEU GUSSE

**ENCAMINHAMENTO PARA AÇÕES PEDAGÓGICAS
COM BASE NAS VOZES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa

LONDRINA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

G982e Gussi, Suzi Lane Amadeu

Encaminhamento para ações pedagógicas com base nas vozes das pessoas com deficiência / Suzi Lane Amadeu Gussi. - Londrina : [s.n.], 2016.
115 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 93-101.

1. Educação inclusiva. 2. Deficientes. 3. Deficientes - Estatuto legal, leis, etc.
I. Rosa, Vanderley Flor da, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



TERMO DE APROVAÇÃO

Encaminhamento para ações pedagógicas
com base nas vozes das pessoas com deficiência

por

SUZI LANE AMADEU GUSSI

Esta Dissertação foi apresentada em 15 / 06 / 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa
Prof.(a) Orientador(a)

Profa. Dr^a. Samira Fayez Kfourri da Silva
Membro titular

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Membro titular

Profa. Dr^a. Alessandra Dutra
Coordenadora do PPGEN

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Mestrado [...]”

*Dedico esta dissertação aos meus pais,
Benedita e Waldemar, por me ensinarem
que o estudo e o trabalho são pilares
constitutivos de uma
educação familiar zelosa;
ao meu marido Abel, meu alicerce durante
esta pesquisa, com muito amor, e
ao meu filho Luan Aurélio, pelos
momentos de ausência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder sabedoria, segurança, a força e a luz do Espírito Santo. Por ensinar-me a ouvir, a escrever, a pesquisar e a comunicar. Por promover a fraternidade, a solidariedade, a humildade e a paz, permitindo que eu construa a minha história e reparta o saber que adquiri.

Agradeço eternamente aos meus pais, Benedita e Waldemar, por me ensinarem a sonhar.

Ao meu companheiro, Abel Gussi, pela cumplicidade, pelo carinho, pela inesgotável compreensão e apoio nos momentos em que estive ausente.

Ao meu filho Luan Aurélio pelos momentos especiais que vivo como mãe.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa, pela confiança depositada no projeto apresentado ao programa de mestrado, pelo incentivo constante em momentos de dificuldade e por todo conhecimento partilhado.

À minha amiga Debora Graciela Radenti, exemplo de amizade e de dedicação ao seu próximo.

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Aos colegas da minha turma de mestrado, pela convivência intelectual e por todas as trocas de experiência.

Ao programa de mestrado da UTFPR (PPGEN), a todos os professores que contribuíram e me fizeram amadurecer para a vida acadêmica, instigando-me a buscar novas ideias.

Aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes em momentos distintos e contribuíram para a realização desta pesquisa.

“... Sonhar não é construir um mundo para os diferentes e sim construir um mundo em que cada um possa viver as suas diferenças”.

(Moacir Alves Carneiro)

Crescer como profissional, significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nosso objetivo como profissionais da Educação.

(Paulo Freire)

GUSSI, Suzi Lane Amadeu. Encaminhamento para ações pedagógicas com base nas vozes das pessoas com deficiência. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Londrina. 2016.

RESUMO

Este trabalho toma como objeto de pesquisa o tema da educação inclusiva. A questão que ensejou a pesquisa foi: de que modo a “voz” da pessoa com deficiência pode revelar a importância da construção de um espaço inclusivo e contribuir para a sua humanização? Seu *corpus* é composto de 30 entrevistas semiestruturadas feitas com um grupo de pessoas com deficiência nas áreas auditiva, visual, física e intelectual, residentes em cidades da região Norte do Estado do Paraná. Com base nas respostas, observa-se o que pensam os entrevistados sobre o ciclo da invisibilidade. A análise leva em consideração as categorias: educação, trabalho, autonomia e independência. Para dar resposta a essa pergunta, após a aplicação dos questionários e da tabulação dos dados, foi elaborado um produto educacional denominado: “A Diferença está no Saber Agir. Conheça! ”. O produto, uma espécie de livro virtual, foi publicado em site próprio para testagem na comunidade escolar. Esses dados também foram tabulados e compõem o resultado final desta pesquisa. O estudo tem por objetivo geral colaborar com a formação de professores, alunos e profissionais que atuam na escola pública no que diz respeito às suas atitudes - que podem conduzir à reflexão e à ação – frente a pessoas com deficiência, no espaço escolar e no convívio social por meio do mencionado produto educacional. Para elaborar o trabalho, foram executadas pesquisas do tipo bibliográfica, analítica, interpretativa e de campo, com o uso da metodologia da pesquisa-ação, cujo eixo é a participação da comunidade pesquisada na própria pesquisa, assim ela propõe a transformação das práticas por meio da observação e posterior ação. O ponto de partida teórico são as concepções da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e o Parecer CNE/CP Nº8/2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Obtiveram-se resultados importantes para a instrumentalização da escola e da comunidade, visando dar subsídios para a construção de novas lógicas de ensino inclusivo e para a partilha de novos conhecimentos, permeados pelas dificuldades, frustrações, anseios e receios do grupo investigado. Que novos avanços e transformações possam gerar uma inclusão escolar e social gradativa e real.

Palavras-Chave: Educação. Deficiências. Dignidade Humana. Protagonismo Docente. Cultura de Direitos Humanos.

GUSSI, Suzi Lane Amadeu. Referral to pedagogical actions based on the opinion of people with disabilities. 2016. 115 p. Dissertation (Professional Master in Teaching Human, Social and Natural Sciences) - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This work has the inclusive education issue as a research subject. The issue which gave rise to the research was: how can the "opinion" of a person with disability reveal the importance of creating an inclusive space and contributing to humanization? Its corpus consists of 30 semi-structured interviews with a group of people with disabilities in auditory, visual, physical and intellectual areas, living in cities in the Northern Paraná State. Based on the responses, what the interviewees think about the invisibility cycle can be observed. The analysis takes into account the categories: education, work, autonomy and independence. In order to answer this question, after the questionnaires and data tabulation were performed, an educational product was prepared and it was called "The difference is in Knowing How to Act. Learn". The product, a kind of virtual book, was published on an own website for testing in the school community. These data were also tabulated and make up the final result of this research. The study has as a general objective to contribute to the education of teachers, students and professionals who work in public schools with regard to their attitudes - which can lead to reflection and action – when treating with people with disabilities in the school environment and in their social relations by means of the educational product. In order to prepare this work, bibliographical, analytical, interpretative and field researches were performed, with the use of action research methodology, whose axis is the participation of the community in the research itself; thus, this community proposes the transformation of practices through observation and further action. The theoretical starting point is the conception of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008), the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (BRAZIL, 2009) and the legal opinion CNE / CP No. 8/2012 - National Guidelines for Education in Human rights (BRAZIL, 2012). Important results for the instrumentalization of schools and community are obtained, aiming to provide subsidies for the creation of new logics regarding inclusive education and sharing new knowledge, permeated by difficulties, frustrations, anxieties and fears of the group investigated. Also, aiming that new developments and transformations generate a gradual and real educational and social inclusion.

Keywords: Education. Deficiencies. Human dignity. Teaching role. Culture of human rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Sujeitos Entrevistados.....	22
Quadro 2 - Classificação segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS).....	40
Quadro 3 - Respostas para a pergunta Invisibilidade.....	56
Quadro 3.1 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	57
Quadro 3.2 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	58
Quadro 3.3 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	59
Quadro 3.4 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	59
Quadro 3.5 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	60
Quadro 3.6 - Respostas para pergunta sobre Educação.....	61
Quadro 3.7 - Respostas para pergunta sobre Trabalho.....	62
Quadro 3.8 - Respostas para pergunta sobre Trabalho.....	63
Quadro 4 – Curso Formação de Docente – Tabulação	80
Quadro 5 – Professores e Funcionários – Tabulação	80
Tabela 1 - Percentual de vagas destinadas as pessoas com deficiência.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caderno Pedagógico Virtual – Apresentação.....	70
Figura 2 - Caderno Pedagógico Virtual – Apresentação.....	71
Figura 3 - Caderno Pedagógico Virtual – páginas 1 e 2.....	72
Figura 4 - Caderno Pedagógico Virtual – páginas 3 e 4.....	73
Figura 5 - Caderno Pedagógico Virtual – páginas 5 e 6.....	73
Figura 6 - Caderno Pedagógico Virtual.....	74
Figura 7 - Caderno Pedagógico Virtual	75
Figura 8 - Caderno Pedagógico Virtual.....	76
Figura 9 - Caderno Pedagógico Virtual.....	76
Figura 10 - Caderno Pedagógico Virtual.....	77
Figura 11 - Caderno Pedagógico Virtual.....	78
Figura 12 - Caderno Pedagógico Virtual.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas questão final 1.....	82
Gráfico 2 - Respostas questão final 2.....	83
Gráfico 3 - Respostas questão final 3.....	84
Gráfico 4 - Respostas questão final 4.....	85
Gráfico 5 - Respostas questão final 5.....	86
Gráfico 6 - Respostas questão final 6.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
C	Conjunto de Entrevistas
CO	Conhecimento Organizacional
DI	Deficiência Intelectual
E	Entrevistado
EM	Ensino Médio
NEE	Necessidades Educativas Especiais
P	Pesquisadora
PC	Paralisia Cerebral
SP	Sujeitos Participantes

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CF	Constituição Federal
EDH	Educação de Direitos Humanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	15
1.1.1 Geral.....	15
1.1.2 Específicos	16
1.2 JUSTIFICATIVA	16
2 METODOLOGIA: ABORDAGENS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	20
2.1 MODALIDADE, METODOLOGIA,ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS	20
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	22
2.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
3 ILUMINANDO O CENÁRIO DA INCLUSÃO	28
3.1 UMA QUESTÃO DE RESPEITO: COMO SE REFERIR A UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	28
3.2 AS DIFERENÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	33
3.2.1 Deficiência Auditiva	33
3.2.2 Deficiência Visual	36
3.2.3 Deficiência Física	38
3.2.4 Deficiência Intelectual.....	39
3.3 A NOÇÃO DE HABITUS - DISPOSIÇÃO QUE PODE MUDAR A CONCEPÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA E O ESTRANHAMENTO QUE CAUSA	43
4 RESULTADOS DA PESQUISA: A VOZ DOS ENTREVISTADOS E AS DETERMINAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	45
4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS SOBRE A INCLUSÃO	46
4.1.1 A inclusão Escolar	46
4.1.2 A inclusão nos documentos legais.....	49
4.2 O QUE DIZEM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE SEU COTIDIANO.....	52
4.2.1 Categoria Autonomia e Independência	52
4.2.2 Categoria o Ciclo de Invisibilidade	54
4.2.3 Categoria Educação	56
4.2.4 Categoria Trabalho	61
5 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO VIRTUAL	67
5.1 A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
5.2 A “NAVEGAÇÃO” NO PRODUTO EDUCACIONAL	69

5.3 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: TURMAS, CONDIÇÕES E HORÁRIOS	79
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	82
6.1 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	92
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	100
APÊNDICE A - Termo de Consentimento.....	101
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista.....	102
APÊNDICE C - Termo de Consentimento dos Participantes na aplicação do Produto Educacional.....	107
APÊNDICE D – Termo de Consentimento (do sujeito de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)	110
APÊNDICE E - Registro Fotográfico durante o Estágio de Docência	112

1 INTRODUÇÃO

A educação formal, procura atender as necessidades dos indivíduos, desde a Educação Básica até seu maior grau de potencialidade. No entanto, vive-se um momento na educação em que coexistem (i) a incapacidade da escola para alcançar a necessidade de aprendizagem de todos os alunos e (ii) a presença de alunos com deficiência (GÓES; LAPLANE, 2007). Essa situação gera uma série de conflitos tanto para o alunado quanto para os professores e funcionários que, frequentemente, no ambiente escolar, apresentam dificuldades e não sabem bem como agir frente à peculiaridade do aluno com deficiência.

Em função da importância do tema Educação Inclusiva, busca-se trazê-lo para discussão à luz do referencial teórico das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e do conhecimento dos sujeitos que vivenciam os vários tipos de deficiência (física, intelectual, auditiva e visual) com foco nas categorias autonomia e independência, educação e trabalho.

Dessa forma, a questão principal, posta para a investigação é: de que modo a “voz” da pessoa com deficiência pode revelar a importância da construção de um espaço inclusivo e contribuir para a sua humanização?

1.1 OBJETIVOS

Para buscar a compreensão dos problemas que possam afligir os partícipes da comunidade escolar e construir, com base nesse conhecimento, outras possibilidades interventivas, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1.1.1 Geral

Cooperar na formação de professores e de profissionais que atuam na escola pública junto ao alunado, no que diz respeito às atitudes, que possam conduzir à reflexão e à ação, ao se depararem com a pessoa com deficiência no espaço escolar e no convívio social.

1.1.2 Específicos

1.1.2.1 Registrar e descrever as dificuldades vividas no cotidiano por pessoas com deficiência nas áreas física, intelectual, auditiva e visual, no que se refere à educação.

1.1.2.2 Comparar os documentos oficiais brasileiros, paranaenses e nas diretrizes para verificar quais são os direitos garantidos por lei a pessoas com deficiência quanto à educação.

1.1.2.3 Construir e aplicar um Caderno Pedagógico Virtual sobre a inclusão de alunos com deficiência, a fim de subsidiar a prática dos profissionais da educação e do aluno sem deficiência no cotidiano escolar com um novo *Habitus* (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002).

1.1.2.4 Analisar os resultados da aplicação do Caderno Pedagógico Virtual.

1.2 JUSTIFICATIVA

Diversas pesquisas apresentam amostras da abrangência dos discursos e debates que configuram o cenário educacional brasileiro no que tange à implementação da política inclusiva. Segundo Góes e Laplane (2007), uma das ideias que contribuem para formar o conceito de inclusão é a de que toda a pessoa tem direito à plena participação social, no entanto esse direito se desdobra em tantos tipos diferentes de inclusão (escolar, social, digital, desigualdade, entre outras), que termina se contrapondo a essa mesma noção.

Nesse sentido, argumenta Garcia (2004, p.1),

[...] 'inclusão social' e 'educação inclusiva' são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas 'minorias' ou 'grupos excluídos' que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de 'exclusão social' que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a 'inclusão social'.

Mas, quem são os sujeitos da inclusão? De que alunos estão falando? Onde

estão? No Brasil, desde a década de 1960, era recomendada a matrícula de crianças excepcionais¹, sendo esta assegurada pelo art. 88 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), com o objetivo de integrá-las à comunidade. Essa legislação educacional propiciou a ordenação de algumas escolas do ensino regular, mas a matrícula de crianças “anormais” não foi uma prática comum, era feita de maneira isolada.

Ocorreu, então, a formação de classes especiais, segundo Kassar (1999, p. 50), como “objeto de estudo e tratamento particular” (CARVALHO, 1997 apud KASSAR, 1999, p. 50), separadas segundo os conceitos de “normalidade”, “anormalidade” ou “degeneração”. Dessa forma, “discriminar as crianças normais das anormais ou degeneradas era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica” (CARVALHO, 1997 apud KASSAR, 1999, p. 50), para que pudessem ser tratadas exatamente de acordo com suas necessidades.

Não obstante, em algumas unidades da federação, quando não apresentassem plenas condições, consideradas normais, essas eram dispensadas da frequência escolar, por exemplo, pelo decreto-lei em vigência no estado de Minas Gerais, em fins dos anos 1920. Conforme argumentam Góes e Laplane (2007), por essa legislação, justificava-se a dispensa de matrícula nas escolas, quando fossem constatadas as seguintes situações:

[...] a) a falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. ² (GÓES; LAPLANE, 2007, p.51).

Com um cenário desenvolvimentista, desde a sanção da LDB de 1961 (BRASIL, 1961) até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BRASIL, 1996), percebeu-se o crescimento e a ampliação dos serviços especializados de educação especial. Passou-se a atender a população severamente comprometida com serviços de instituições assistenciais especializadas. Estas estavam ligadas, com forte presença das instituições privadas

¹ “Excepcional” era a terminologia utilizada na referida lei.

² Minas Gerais. Decreto Lei n. 7.970-a, de 15 de outubro de 1927, citado por Peixoto (1981)

e, como lembra Ferreira e Nunes (KASSAR, 1999, p. 52), elas “acabam por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais, e (...) [mantêm] uma forte influência na definição das políticas públicas.”.

O número de classes especiais aumentou a partir da década de 70, atendendo ao disposto na Lei Federal nº. 5.692 (reformada) (BRASIL, 1971), que previa, no art. 9º, o tratamento especial para alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.” (BRASIL, 1971). Percebe-se que, quando esta se refere ao processo de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, se reporta também ao problema evidente do analfabetismo e do fracasso escolar. Assim, prevalecem, no contexto da cultura tecnicista dessa época, escolas com concepções que dificultam a inserção e a permanência de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

Na atual conjuntura das escolas regulares, bem como das escolas especiais filantrópicas, ao que parece, o olhar de inclusão fica à mercê da responsabilidade e da possibilidade de professores. Desse olhar depende a realização de uma educação que atenda às necessidades especiais do educando sem que os projetos escolares se modifiquem na direção das metas propostas.

Contradições e conflitos também estão presentes nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência na legislação vigente, assim como nas práticas escolares e nas condições em que se desenvolve o trabalho educativo. Foi nesse contexto de evolução teórica e de dificuldades práticas, aliado aos números ainda tão negativos relacionados aos resultados da nossa escolarização, que se percebeu a necessidade de pesquisar o tema junto às pessoas com deficiência, ouvindo assim suas vozes e o que têm a dizer sobre autonomia e independência, percepção do ciclo de invisibilidade, trabalho e educação.

O trabalho se organiza, em seis seções. Na introdução, são apresentados o tema, os objetivos, a justificativa e a problemática do trabalho. A seguir, na segunda seção, *Metodologia: abordagens e instrumentos de pesquisa*, são elencadas as escolhas metodológicas e o caminho percorrido pelo trabalho de pesquisa, com as devidas justificativas. Na terceira seção, intitulada *Iluminando o Cenário da Inclusão*, apresenta-se a nomenclatura para se referir a uma pessoa com deficiência, as áreas de deficiência que constituem o *corpus* da pesquisa e as implicações pedagógicas relacionadas.

Na quarta seção, *Resultados da Pesquisa: a voz dos entrevistados e as determinações dos documentos oficiais*, compõe-se um panorama historiográfico da legislação brasileira sobre a política de educação inclusiva e descrevem-se as dificuldades e a invisibilidade vividas no cotidiano por pessoas com deficiência nas áreas física, intelectual, auditiva e visual, com o foco nas categorias de autonomia e independência, educação e trabalho.

Na quinta seção, intitulada *Produto Educacional: Caderno Pedagógico Virtual*, evidencia-se a elaboração do produto educacional, resultante da escuta das vozes das pessoas com deficiência, e a sua aplicação, com o objetivo de contribuir para a formação humana dos alunos, funcionários e professores presentes no cotidiano da escola pública.

A sexta seção, *Análise dos Dados*, expõem-se os dados coletados na investigação, sua análise e demarcam-se as percepções da pesquisadora com o objetivo de apontar as principais contribuições para a educação escolar oriundas da compreensão dos desafios veiculados pela voz das pessoas com deficiência.

Nas *Considerações finais*, com base nos objetivos do trabalho, procura-se estabelecer reflexões sobre o campo da educação inclusiva brasileira, como o direito à educação e ao trabalho dessa parcela específica da população, acreditando-se que há de se ter a capacidade de transformação social dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência entre os indivíduos.

2 METODOLOGIA: ABORDAGENS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo descreve as escolhas metodológicas feitas para a elaboração da pesquisa, o método utilizado, as características dos participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

2.1 MODALIDADE, METODOLOGIA, ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

Entende-se por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2013, p.14). Ela é a articulação da realidade do pensamento sobre a realidade prática. Nessa perspectiva, deu-se preferência a uma abordagem qualitativa, que, por sua vez, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2013, p. 21).

Quanto ao tipo de pesquisa, deu-se preferência à pesquisa de campo, cujo objeto de pesquisa é seu próprio meio, segundo Severino (2007). Ainda de acordo com esse autor, “a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.” (SEVERINO, 2007, p.123). Portanto, a pesquisa aconteceu prontamente no ambiente escolar.

Na linha das Ciências Sociais, a questão do trabalho de campo é muito enfatizada, sendo considerada uma etapa essencial da pesquisa qualitativa. Durante sua realização, ocorre uma interação entre o pesquisador, os sujeitos pesquisados, e o produto educacional proposto.

Como procedimento metodológico, estabeleceu-se a modalidade da pesquisa-ação, caracterizada por Thiollent (2011, p. 20) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ela permitiu compreender as situações vivenciadas com um grupo de pessoas com deficiência nas áreas auditiva, visual, física e intelectual em condições

reais. Nessa modalidade de pesquisa, todos os atores, incluída a pesquisadora, participam do processo de investigação.

A pesquisa-ação é voltada para diferentes áreas de atuação, embora tenha resistências institucionais e de hábitos professorais. Quanto às vantagens do método de pesquisa na área educacional, elas estão no processo que se modifica, contínua e constantemente, em espirais de “reflexão-ação”, por isso “um possível papel da pesquisa-ação [está] no contexto da reconstrução do sistema escolar.” (THIOLLENT, 2011, p. 45-50).

Em outras palavras, a pesquisa-ação abrange um processo que identifica e compreende um problema dentro de um contexto social e/ou institucional, cujos dados coletados caracterizam o problema e cujas análises mantêm fidelidade com os participantes da pesquisa. Daí a importância da mudança e o estabelecimento de possíveis soluções de maneira gradativa e interventiva, no sentido transformador da realidade.

Os instrumentos de investigação utilizados foram: entrevista semiestruturada individual e observação. Por entrevista, segundo Gil (2010), pode ser compreendida a técnica que abrange uma situação “face a face” entre duas ou mais pessoas, em que uma formula as questões e a outra responde. Já a observação, de acordo com Severino (2007), é etapa imprescindível, seja qual for a modalidade de pesquisa, pois permite ao pesquisador acesso a todos os procedimentos.

Assim, tanto a observação quanto as entrevistas nortearam a visão da pesquisadora, a apreensão sobre o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam, ainda que tais entrevistas sejam passíveis de novas percepções e posteriores ações com o intuito de transformar a realidade escolar. De modo geral, foram ouvidas as vozes dos integrantes da comunidade escolar: professor, alunos do curso de Formação de Docentes – Ensino Médio (EM) e funcionários que acompanham o cotidiano escolar juntamente com uma pessoa com deficiência.

Os resultados das entrevistas foram organizados em questões sobre autonomia e independência, ciclo de invisibilidade, conhecimento sobre a deficiência, trabalho e educação, para serem analisadas e, dessa forma, contribuir com a elaboração do produto educacional proposto pela pesquisadora.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionado, compõem parte do *corpus* desse trabalho as respostas obtidas de trinta pessoas com deficiência nas áreas auditiva, visual, física e intelectual, residentes em cidades do Norte do Estado do Paraná, analisadas com o objetivo de conhecer suas ideias e concepções, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir. O quadro registra também os dados pessoais e os diagnósticos clínicos de cada entrevistado, que serviram de apoio para a elaboração do produto educacional virtual, durante o desenvolvimento da pesquisa, com base nas categorias analisadas autonomia e independência, trabalho, educação e ciclo de invisibilidade.

Os sujeitos participantes (SP) estão codificados da seguinte forma: letra maiúscula correspondente à palavra “entrevistado” (E); um número que os localiza no grupo com o mesmo tipo de deficiência e uma letra que representa o tipo de deficiência daquela pessoa (Auditiva, Visual, Física e Intelectual); (P) entrevista realizada pela pesquisadora e (C) conjunto de entrevistas concedidas por alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, por exemplo, “E4A(P)”: entrevistado 4 com deficiência auditiva entrevistada pela pesquisadora; “E1A(C)”: entrevistado 1 com deficiência auditiva, extraída do conjunto de entrevistas concedidas pelos alunos do curso de pós-graduação, e assim por diante.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

(continua)

Sujeito	Idade ³	Sexo	Grau de escolaridade	Profissão	Origem/Causa	Forma de locomoção
Participantes com deficiência Auditiva						
E1A(C)	40 anos	M	Ensino Fundamental incompleto	Metalúrgico (Empresa)	Adquirida: não informado	Sem nenhum auxílio
E2A(C)	34 anos	F	Ensino Fundamental - EJA	Estudante	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E3A(C)	28 anos	M	Ensino Médio completo	Auxiliar de Separação – (Empresa)	Adquirida: Acidente doméstico	Sem nenhum auxílio
E4A(P)	21 anos	F	Ensino Médio - 2ª série	Estudante e do lar	Adquirida: Febre	Sem nenhum auxílio

³ Idade considerada de acordo com a data de realização da entrevista.

(continua)

E5A(C)	18 anos	M	Ensino Médio incompleto	Estudante	Congênita: nasceu Surdo	Sem nenhum auxílio
E6A(C)	14 anos	M	Ensino Médio incompleto	Estudante	Congênita: inconclusiva	Sem nenhum auxílio
Participantes com deficiência Visual						
E1V(P)	44 anos	M	Ensino Fundamental incompleto	Autônomo: Funilaria - Martelinho de Ouro	Adquirida: Meningite, Soropositivo (HIV), desde os 23 anos	Guia: bengala
E2V(P)	41 anos	M	Ensino Fundamental incompleto	Pedreiro: Benefício de Prestação Continuada (BPC)	Congênita: Retinose Pigmentar e Alta Miopia.	Guia: bengala
E3V(C)	40 anos	F	Ensino Médio completo	Aposentada por tempo de serviço	Adquirida: Diabetes	Sem nenhum auxílio
E4V(C)	34 anos	M	Ensino Médio completo	Funcionário Público	Adquirida: não informado	Sem nenhum auxílio
E5V(C)	30 anos	M	Pós-Graduação: mestrado	Professor de Educação Física	Congênita: Síndrome de Stargardt	Sem nenhum auxílio
E6V(C)	27 anos	F	Pós-Graduação: mestrado em curso	Professora	Congênita: visão monocular	Sem nenhum auxílio
E7V(C)	25 anos	M	Pós-Graduação: especialização	Professor de Geografia	Adquirida: acidente "tombo"	Sem nenhum auxílio
E8V(C)	20 anos	M	Ensino Superior incompleto	Estudante	Congênita: Glaucoma	Sem nenhum auxílio
Participante com deficiência Física						
E1F(P)	56 anos	M	Ensino Superior: Direito	Autônomo: trabalha na farmácia da família	Adquirida: Poliomielite	Cadeira de rodas manual; muleta e aparelhos nas pernas
E2F(C)	37 anos	F	Pós-Graduação: especialização	Funcionária Pública: professora e jornalista	Congênita: (Paralisia Cerebral), Encefalopatia Crônica – não progressiva – CID: G 80.0	Muleta

(conclusão)

E3F(C)	35 anos	F	Pós-Graduação: especialização	Gerente de Rede Social	Adquirida: Paralisia Cerebral	Cadeira de rodas motorizada
E4F(C)	34 anos	M	Ensino Superior completo	Estudante	Congênita: não informado	Muleta e Aparelhos nas pernas
E5F(P)	34 anos	F	Pós-Graduação: especialização	Bancária	Congênita: Acondroplasia	Sem nenhum auxílio
E6F(C)	20 anos	F	Ensino Médio incompleto	Estudante	Congênita: deficiência genética	Cadeira de rodas motorizada
E7F(C)	18 anos	F	Ensino Médio completo	Estudante	Congênita: Mieloeningoceli	Cadeira de rodas manual
E8F(C)	16 anos	M	Ensino Médio incompleto	Estudante	Adquirida: Hipóxia Cerebral	Cadeira de rodas motorizada
Participantes com deficiência Intelectual						
E1I(P)	23 anos	M	Ensino Fundamental 7º ano	Estudante	Adquirida: não informado	Sem nenhum auxílio
E2I(C)	22 anos	M	Ensino Fundamental incompleto	Embalador (Empresa)	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E3I(P) ⁴	20 anos	M	Ensino Médio 1ª série	Estudante	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E4I(P)	20 anos	M	Ensino Fundamental 9º ano	Estudante	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E5I(C)	18 anos	F	Ensino Fundamental incompleto	Estudante	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E6I(P)	17 anos	M	Ensino Fundamental EJA	Estudante	Congênita: Síndrome de Prades Willi, Síndrome de Brawn (AACD)	Sem nenhum auxílio
E7I(C)	14 anos	F	Ensino Fundamental incompleto	Estudante	Congênita: não informado	Sem nenhum auxílio
E8I(C)	14 anos	F	Ensino Fundamental incompleto	Estudante	Congênita: hereditária não informado	Sem nenhum auxílio

Fonte: a própria autora

Os trinta entrevistados na pesquisa formam um grupo bastante heterogêneo: (i) 6 têm deficiência auditiva; 8 têm deficiência visual; 8 possuem deficiência física e 8, do tipo intelectual; (ii) a faixa etária do grupo varia entre 14 (3 pessoas) e 56 anos (1), contando-se, ainda, 3 pessoas com 18 anos, 1 pessoa com 17 anos e outra com

⁴ Os entrevistados E3I(P)-Ensino Médio e E4I(P)-Ensino Fundamental são irmãos gêmeos, apresentando diferenciação nos níveis escolares da Educação Básica. Eles contam com auxílio pedagógico do professor de apoio.

16. A maioria (21) se concentra na faixa que compreende os 20 anos (10 pessoas), 30 (7 pessoas) e 40 anos (4 pessoas); (iii) quanto à escolaridade (séries concluídas ou não), 11 pessoas cursaram o Ensino Fundamental; 10 cursaram o Ensino Médio; 3 têm curso superior e 6 possuem pós-graduação concluída (2 mestrados).

Nesse sentido, pode-se verificar que a faixa etária dos entrevistados apresenta heterogeneidade por se tratar de uma pesquisa com um grupo de pessoas presentes na escola pública, na sociedade, não pertencentes somente a uma única instituição de atendimento especializado, nem com um único tipo de deficiência ou por qualquer outro tipo de agrupamento.

A ocupação mais comum é a de estudante (14 pessoas), principalmente entre os mais jovens; dos que têm até 34 anos, apenas 2 são estudantes. Em segundo lugar, estão os professores (4 pessoas), todos com pós-graduação (2 mestrados). Diferente do que, talvez, se pudesse esperar, apenas 1 componente do grupo está aposentado, por tempo de serviço, e outro, que trabalha também como pedreiro, recebe o BPC – Benefício de Prestação Continuada. Os demais componentes do grupo exercem profissões variadas. São autônomos, funcionários de empresas públicas e privadas.

Quanto à origem da deficiência, 11 pessoas a adquiriram (3 pessoas não informaram), 19 têm deficiência de origem congênita (8 não informaram) e a de 1 pessoa tem origem inconclusiva. Em relação à locomoção, 21 pessoas se locomovem sem nenhum apoio, 9 precisam de muletas, bengalas, aparelhos ou cadeiras de rodas (concentrados nas pessoas com deficiência física).

Diante das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, verificou-se que tiveram uma trajetória escolar e profissional segundo características da deficiência, das condições socioeconômicas e também motivacionais advindas do contexto familiar, do contexto educacional e destes para o social.

Não há como negar o esforço despendido para a execução de um projeto inclusivo por parte dos docentes. Porém, nem sempre os resultados são satisfatórios. Mesmo quando se percebe, nos depoimentos (respostas às entrevistas na categoria educação), que a escola já ofereceu ou procurou ampliar os conteúdos escolares, da vida e sobre o mundo do trabalho.

A possibilidade de se conseguir um progresso significativo na vida social e escolar das pessoas com deficiência, na escola regular, inicia-se pela conscientização da escola e de sua equipe humana, levando-se em conta a

diversidade do alunado no sistema de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Quando são avaliadas as dificuldades experimentadas pelos alunos da educação inclusiva, resultantes do modo como se ministra o ensino, são encontradas as afinidades, as similaridades de valores, de expectativas, desejos, gostos, as crenças comuns entre os seres humanos.

Se a LDBEN (BRASIL, 1996) e a educação em direitos humanos encorajam, de forma objetiva e subjetiva, o processo de escolarização, aos docentes e mesmo aos alunos convêm não esquecer que o êxito da integração social das pessoas com deficiência depende do êxito da sua integração social. Ao se observar o Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados, é importante compreender que a inclusão está relacionada à aceitação da diversidade em sala de aula e, para a sua instauração, é necessária a reorganização de práticas educativas para todos os alunos inseridos no contexto educacional.

Os depoimentos/discursos das pessoas com deficiência, registrados nas entrevistas, atribuem sentido ao produto educacional, e a relativa facilidade do seu acesso pode provocar nos docentes, alunos e funcionários uma reelaboração do assunto, com a aquisição, a produção e, finalmente, a disseminação de novos conhecimentos.

Sua necessidade emerge da necessidade de se aprimorar a compreensão dos sujeitos (no sentido de construir um novo ser social), ou seja, educá-los para a convivência respeitosa tanto no plano individual quanto no coletivo. Pretende-se que a produção acadêmico-científica, “A Diferença está no SABER AGIR. Conheça!”, se destine ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, que esteja adequada à heterogeneidade e que seja compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

2.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se no segundo semestre de 2014 e durante o ano de 2015, por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi solicitado às pessoas entrevistadas, ou aos seus responsáveis, autorização formal para a coleta de dados, concedida pelos entrevistados conforme Apêndice A – Termo de Consentimento e Apêndice B – Roteiro de Entrevista.

Foi solicitado, ainda, à direção da unidade escolar estadual, autorização para coleta de dados e para a realização das entrevistas com pessoas da comunidade, sendo esta concedida pela direção do Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas – Ensino Médio e Normal, um dos locais de realização das entrevistas.

As entrevistas foram também realizadas na residência dos entrevistados (zona rural e urbana), e nos seus locais de trabalho.

Salienta-se que o local foi determinado pelo entrevistado e/ou pelo responsável, tendo sido essa decisão acatada pela pesquisadora com autorização da direção do estabelecimento de ensino. Com relação ao intervalo de duração da entrevista, foi respeitada a limitação dos entrevistados e a disponibilidade de tempo.

3 ILUMINANDO O CENÁRIO DA INCLUSÃO

Este capítulo apresenta a terminologia adequada para referir a uma pessoa com alguma deficiência, conceitua deficiência e suas implicações pedagógicas, delimitadas pela pesquisa nas áreas de deficiência auditiva, visual, física e intelectual, bem como o conceito de *Habitus* segundo Bourdieu (1992 apud SETTON, 2002).

3.1 UMA QUESTÃO DE RESPEITO: COMO SE REFERIR A UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história, o homem, desde muito cedo, fez a opção de viver em coletividade, e a vida coletiva vem sendo aperfeiçoada no decorrer dos milênios (OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008). Segundo Mazzotta (2005, p.16 apud CARVALHO; BELTRÃO, 2008), o conceito de diferença, entretanto, não era compreendido, pois “as noções de democracia e igualdade eram centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores e, em outras, eram simplesmente esquecidas pela sociedade.”

O tema deficiência tem sido tratado preconceituosamente, mesmo com intensas mudanças na sociedade. De acordo com Oliveira (2012, p. 29), “[...] as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas”.

A luta contra a discriminação, em discussões corretas ou não, falseadas ou não, mas presentes nas relações sociais entre sujeitos com e sem algum tipo de deficiência, busca possibilidades de superação dentro de uma dimensão ético-moral das diferenças. Assim, não se pode negar que várias são as expressões e termos em uso para denominar a pessoa com deficiência, no entanto, segundo Sasaki (2010), não houve nem haverá um único termo, definitivamente correto, para todas as épocas e todos os lugares.

Mas como chamar as pessoas que tem deficiência hoje? De acordo com Sasaki (2010), a humanidade elaborou, ao longo do tempo, termos para designar a pessoa que possui deficiência. No Brasil, já se usou “inválido”, termo empregado em romances, nomes de instituições, leis, com significado de “indivíduo sem valor”,

socialmente inúteis; “incapacitado” foi um termo usado até o século XX, após as Guerras Mundiais. Significava, de início, “indivíduo sem capacidade” e, mais tarde, “indivíduo com capacidade residual”. Nessa época, foi um avanço a sociedade reconhecer a pessoa com deficiência com a capacidade residual (reduzida).

Na década de 1950, surgem as primeiras instituições especializadas, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, que usava o termo “excepcional” para denominar o “indivíduo com deficiência intelectual”. Entre 1960 e 1980, a expressão em uso era “defeituoso”, para os indivíduos com deformidades (físicas), “deficiente” (para a categorização física, intelectual, auditiva, visual e múltipla).

Com o movimento em defesa dos “excepcionais”, difundiram-se os debates sobre seus direitos e ampliou-se o uso dessa denominação: o termo “excepcional” não poderia se referir exclusivamente à pessoa com deficiência intelectual. No Estatuto da Federação das APAES do Estado do Paraná, no capítulo I, Da Federação e seus Fins, artigo 10, se considera “Excepcional” ou “Pessoa com Deficiência”:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2011, p. 20).

Essa denominação, excepcional, é empregada ainda nos dias atuais, mas, a partir de 1981⁵ até 1987, a expressão “pessoa deficiente” tornou-se também comum: “O impacto dessa terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem dessas pessoas” (SASSAKI, 2010, p. 3), igualando-as nos direitos e na dignidade humana à maioria dos membros da sociedade. Ainda de acordo com Sasaki (2010, p. 45), em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1980), substituída pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, em 2001.

⁵ De acordo com Sasaki (2010, p. 3) 1981 foi o ano determinado pela ONU como Internacional das Pessoas Deficientes. “Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”. A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.

Entre 1988 e 1993, a terminologia “pessoa deficiente” foi contestada por seu uso, por alguns líderes de organizações, pois se entendia que o termo em questão sinalizava que a pessoa inteira é deficiente, sendo, portanto, incabível. Em países de língua portuguesa, houve a substituição por “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência”. O termo é adotado pelas Constituições Federal e Estadual, em leis, conselhos, coordenadorias, que passaram a inserir os vocábulos em seus nomes oficiais.

Na Constituição Federal de 1988, está mencionada em artigos a expressão “pessoa portadora de deficiência”: Capítulo II, Seção IV, Da Assistência Social, artigo 203, inciso IV – “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”; Capítulo III, Seção I, Da Educação, artigo 208, inciso III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Após a Constituição Federal de 1988, surgem, a partir de 1990, as expressões com o adjetivo “especial”, como uma tentativa de amenizar a terminologia “deficiente”. Nota-se que o termo “pessoa especial”, redução de “pessoa com necessidade especial”, foi contemplado ainda no texto da Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as diretrizes nacionais para educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Para entender a abrangência dessa lei, basta lembrar que a Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 identifica a população que se entende como educandos com “necessidades especiais”. Esses são os alunos que, durante o processo educacional, apresentam:

[...] I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, (BRASIL, 2001).

Observa-se que a Resolução apresenta, como uma das categorias de educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Outro fato importante para a definição da terminologia foi o evento ocorrido na Espanha, na cidade de Salamanca. Essa Conferência Mundial ocorreu no ano de 1994 num momento em que líderes mundiais e os sistemas das Nações Unidas estavam procurando tornar realidade a universalização da educação. Em seus itens, a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o “[...] direito à educação de cada indivíduo...”, (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 59), conforme estabelecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ou seja, preconiza a educação para todas as pessoas, utilizando-se das expressões “pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência”.

Da mesma maneira, em 1996, a Lei Federal nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – reservou um capítulo para tratar do tema no conjunto das políticas públicas, o que é um fato historicamente relevante.

O destaque dado reafirma o direito à educação, pública e gratuita, como descrita na Lei, no Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no seu artigo 4ª, dá maior abrangência ao campo de aplicação do direito do cidadão brasileiro, de oferta pública à educação básica pública e obrigatória, inciso III – “[...] atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), (BRASIL, 1996).

Por consequência, o papel do governo com relação aos alunos com deficiência teve como eixo orientador, a partir de então, a perspectiva de romper com a cultura de unidades escolares padronizadas e de passar a utilizar um conjunto de referências mais gerais, guiadas por projetos político-pedagógicos de natureza própria. Buscava-se favorecer a diversidade do alunado, ampliar o direito de ser acolhido e de ter seu plano de formação escolar desde o início até finalização de seus estudos.

Como se pôde perceber, as denominações foram várias e, muitas vezes, usadas concomitantemente. Atualmente, a terminologia recomendada é “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2010; DOLABELA; TORQUATO, 2015). Esse termo parte de movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil,

que definiram tal terminologia e a traduziram para todos os idiomas. Essa expressão e esse conceito passaram a fazer parte do texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁶ (BRASIL, 2009), realizada e aprovada em 2007 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e promulgada posteriormente (2009) por meio de lei nacional de todos os países-membros (SASSAKI, 2010; DOLABELA; TORQUATO, 2015).

A expressão “pessoa com deficiência” foi recomendada publicamente em Recife, no ano de 2000, no evento chamado “Encontrão 2000”⁷, cujo tema central era “Deficientes do Século XXI – O Século da Diferença: por uma Sociedade Eficiente quando o Preconceito Esquece o D”, reafirmando a inadequação dos termos anteriormente usados. Atualmente, no Brasil, por força de lei, esse termo deve ser empregado nas legislações em todas as esferas: nacional, estadual e municipal.

As pessoas com deficiência têm sua denominação assegurada pelo documento Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), assim como a igualdade de oportunidades, o mesmo direito das outras pessoas de fazer parte da sociedade, de ter poder pessoal para tomar decisões, são livres para fazer suas escolhas, assumir o controle da situação de sua vida, assumir responsabilidades e contribuir com a sociedade, rumo à inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiências.

Ao longo do processo de humanização do homem até a atualidade, muitos dos mitos e estereótipos construídos ainda povoam o imaginário social, por isso as expressões apontadas ao longo do texto estão ainda presentes na escola e nas relações sociais dos sujeitos com algum tipo de diferença, de deficiência, que ficam, assim, limitados em termos de possibilidades de superação dentro da dimensão ético-moral.

Utilizando as palavras de Saviani,

[...] no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 1991, p. 16).

⁶ O Decreto n. 6.949, de agosto de 2009 promulgou essa Convenção e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

⁷ Evento realizado em Recife (PE), nos dias 3 a 6 de setembro de 2000. Disponível em: <bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>. Acesso em: 21 mar. 2016.

Assim, a escola é o *locus* de construção e desconstrução, e o discurso do professor em sala de aula influencia na formação do aluno. Assim, para a formação do sujeito, Leite e Madureira (apud KLEIN; SILVA; 2012) defendem que não é necessário eliminar as “diferenças”, mas aceitar a pessoa com deficiência como ela é, respeitar suas características, interesses e motivações, o que pode ser alcançado com um método de trabalho de natureza integrativa iniciado na escola.

Muito embora existam legislações que garantem o uso da terminologia adequada em nível nacional, isso não basta. É preciso iluminar todo o cenário humanamente, para que nele o processo de inclusão se efetive de forma qualitativa, e ainda continuar o trabalho, principalmente no que tange ao processo de mudanças de atitudes frente à diversidade, não apenas nas substituições das terminologias nos “papéis - documentos”.

3.2 AS DIFERENÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta seção serão conceituadas as áreas de deficiência estudadas na pesquisa, ao mesmo tempo em que serão discutidas as implicações pedagógicas da presença de pessoas com deficiência em ambiente escolar regular, com base nos documentos oficiais e em autores consagrados da área.

3.2.1 Deficiência Auditiva

O Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no artigo 2º, considera que a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras”.

De acordo com Monte et al. (2004, p.19), “a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons e em que se verificam a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição”. O déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

Pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado:

- a) **Pessoa com surdez leve** – “indivíduo que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo solicita a repetição do falado. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita”; (BRASIL, 2006, p.19).
- b) **pessoa com surdez moderada** – “indivíduo que apresenta perda auditiva entre 40 e 70 decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para ser ouvida. É frequente o atraso na aquisição da linguagem, podendo em alguns casos, surgirem maiores problemas linguísticos” (“dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas”); (BRASIL, 2006, p.19).
- c) **surdo - pessoa com surdez severa** – “indivíduo que apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique somente sons e poderá perceber apenas a voz forte, podendo acontecer um atraso até os quatro ou cinco anos na aprendizagem da fala.(...) A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações”; (BRASIL, 2006, p.19).
- d) **pessoa com surdez profunda** – “indivíduo que apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.” (BRASIL, 2006, p.19-20).

Bergamasco, Bolsanello e Silva (2012, p. 193), fundamentadas em Vygotsky, afirmam que: “[...] A linguagem desempenha importante papel na formação do pensamento... [...] Além de trocas comunicativas com o meio, a linguagem possibilita a apreensão de conceitos”. Assim, é por meio da linguagem que

um indivíduo se relaciona socialmente, já que o mesmo nasce imerso em uma cultura.

Atualmente, no Brasil, a educação inclusiva é legalmente amparada pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸ (BRASIL, 2008), finalizado no início de 2008. Com relação ao aluno surdo, o documento sugere que receba a educação bilíngue⁹, isto é, na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais, recomendando-se inclusive o serviço do profissional tradutor/intérprete¹⁰ de LIBRAS para garantir a eles a acessibilidade comunicativa libras/português, orientando também que os surdos estejam com outros surdos, nas turmas de ensino regular, para a efetiva interação com outros falantes da língua de sinais.

Nos últimos anos, a educação de alunos surdos tem se destacado em pesquisas acadêmicas no campo educacional e linguístico. Segundo Goldfeld (1997, p. 72):

[...] a pior realidade é que grande parte de surdos brasileiros e seus familiares nem conhecem a língua de sinais. Muitas crianças e adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

A escola pode e deve constituir-se em lugar privilegiado para o surdo desenvolver-se e espaço para a aquisição da língua de sinais (POKER, 2008). Além de ter como prioridade ensinar a segunda língua, inclusive, cabe-lhe também a função de garantir o ensino da primeira língua. Historicamente, entretanto, a educação de surdos esteve aprisionada ao oralismo por mais de um século, trazendo lacunas para o desenvolvimento dos alunos com surdez.

Na vigência da abordagem oralista, acreditava-se que as estratégias utilizadas com os alunos ouvinte poderiam ser aplicadas ao ensino de surdos, bastando apenas que o aluno estivesse olhando para os lábios do professor ao pronunciar as palavras, cabendo-lhe fazer a pronúncia das mesmas pausadamente.

⁸ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado por grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007.

⁹ Barbosa (2011, p. 6) resgata a proposta de educação bilíngue apresentada por Skliar (1998): "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio."

¹⁰ TILS (tradutor/intérprete de língua de sinais) tem a competência linguística em LIBRAS/língua portuguesa e atua em diferentes contextos. É um mediador na comunicação de surdos e ouvintes e ouvintes e surdos, sendo visto como uma ferramenta de inclusão.

Com a aplicação dessa técnica, acreditava-se que estavam resolvidos os problemas linguísticos, no entanto o aprendizado não ocorria.

O Estado do Paraná adotou a filosofia oralista na educação de surdos até meados de 1990. O objetivo das escolas especiais era a reabilitação da audição e da fala. Em consonância com

[...] Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separa e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998 apud KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 6).

Percebe-se a comunicação e suas manifestações (linguagens) como o eixo da vida de qualquer indivíduo para torná-lo um ser social. Como apontado, estudos têm servido como suporte para a adoção de métodos educacionais, para oferecer melhores condições às pessoas surdas, para que estas usufruam de seus direitos e exerçam seus deveres de cidadania, além de dar subsídios, em relação ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, sob a responsabilidade dos profissionais das mais variadas áreas.

3.2.2 Deficiência Visual

A deficiência visual pode ser total ou parcial, também chamada de baixa visão. Caracteriza-se pela perda da função do sistema visual ou pelas funções básicas do olho.

a) cego: a cegueira é uma alteração grave ou total, que pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. Pode ocorrer desde o nascimento, cegueira congênita, ou cegueira adventícia conhecida usualmente como adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais; ou ainda pode estar associada às outras deficiências;

b) baixa visão: a definição de baixa visão, alteração subnormal ou visão residual, é complexa devido à relevância e intensidade de comprometimentos das funções visuais. Ela se caracteriza pela alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como a baixa acuidade visual significativa, redução do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A pessoa com baixa visão pode ter seu resíduo visual melhorado por meio de recursos ópticos, não ópticos e eletrônicos.

- a) ópticos: são prescritos pelo oftalmologista, são aqueles que possuem lentes: lupa, óculos especiais, telessistemas;
- b) não-ópticos: aqueles que não possuem lentes: iluminação, contraste e ampliação, são utilizados na escola, empregados como recursos didáticos e indicados pelos professores;
- c) eletrônicos: são equipamentos usados na escola ou em outros ambientes sociais como: CCTV, maxilupa, lupa eletrônica.

Ressaltam-se outros indícios que podem ser observados pelos professores, pelos responsáveis ou pela família para o encaminhamento médico do aluno. De acordo com o Instituto Benjamin Constant (2015), as características mais comuns apresentadas pelo aluno com baixa visão são as seguintes:

[...]. Segurar habitualmente os livros muito próximos ou muito afastados dos olhos na leitura; Inclinar a cabeça para frente ou para um dos lados durante a leitura, com o intuito de ver melhor; franzir ou contrair o rosto na leitura à distância; Fechar um dos olhos para ver melhor um objeto ou ler um texto; “Pular” palavras ou linhas na leitura em voz alta; Confundir letras na leitura ou na escrita; Trocar ou embaralhar letras na escrita; Não ler um texto na sequência correta; Queixar-se de fadiga após a leitura; Apresentar desatenção anormal durante a realização das tarefas escolares; Reclamar de visão dupla ou manchada; Queixar-se de tonteados, náuseas ou cefaleia durante ou após a leitura; Apresentar inquietação, irritação ou nervosismo excessivo após prolongado e intenso esforço visual; Piscar os olhos excessivamente ou lacrimejar, sobretudo durante a leitura; Esfregar constantemente os olhos e tentar afastar com as mãos os impedimentos visuais; Sofrer quedas, esbarrões e tropeços frequentes sem causa justificada. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2015).

Por outro lado, na escola, os professores costumam confundir e interpretar equivocadamente as atitudes de alunos com baixa visão, que, muitas vezes, oscilam entre o ver e o não ver. Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em determinadas situações escolares, tais como: em ambiente mal iluminado, muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, tipos impressos ou figuras que não condizem com o potencial da visão.

3.2.3 Deficiência Física

A Organização Mundial da Saúde (1993) define deficiente físico como a pessoa com alterações que afetam a estrutura ou função do seu corpo – musculares, ósseas, articulares e/ou neurológicas – em tal grau que limitam, dificultam e impossibilitam a execução de tarefas nas situações da vida cotidiana. As deficiências mais evidentes no contexto educacional são: a amputação, a lesão raquimedular, a espinha bífida, a distrofia muscular, a encefalopatia crônica não evolutiva da infância (Paralisia Cerebral – PC), entre outras.

Por outro lado, para o contexto educacional, os alunos com deficiência neuromotora,

[...] apresentam comprometimentos diversos, decorrentes das patologias acometidas. (...) Em consequência da causa e do grau de abrangência deste comprometimento, pode ser afetado o desenvolvimento motor, limitando o andar, a coordenação de braços, pernas e da fala. Os comprometimentos são resultantes de problemas ortopédicos, neurológicos, musculares ou de má-formação congênita (nasce com ela, ou adquirida (causadas por acidentes, medicamentos ou afecções). (PARANÁ, 2011, p.13-14).

Verifica-se, no entanto, a necessidade de conhecer as formas de aquisição da deficiência, suas características, alterações musculoesqueléticas, limitações e respostas motoras e sensoriais para que as ações pedagógicas possam propiciar o atendimento educacional especializado. Nesse caminho, é importante que o professor conheça não somente as características sociais, culturais, familiares e pessoais das pessoas com deficiência e suas necessidades especiais.

A instrução, a capacitação e a identificação são muito relevantes, mas também existe a necessidade de proporcionar experiências que estabeleçam e consolidem vínculos nas relações humanas durante todo o processo de ensino-aprendizagem, como a partilha e a cooperação como alicerces da proposta

pedagógica e na adaptação de matérias e mobiliários como estratégias que respeitem as características individuais dos alunos com deficiência.

Durante o século XXI, o movimento educacional adotou como um dos seus objetivos primários efetivar a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade. Segundo Lima e Duarte (2001), há alguns professores que ainda não acreditam nos benefícios que as participações no ensino regular podem trazer às pessoas com deficiência (alunos com necessidades educacionais especiais).

É necessário, então, modificar/erradicar preconceitos e padrões de valores instaurados, fazendo-se necessário olhar o outro com alteridade, causando uma inquietação para a construção e transformação dos estigmas no meio social. Nesse contexto, o sistema educacional alcançará sucesso, quando, segundo Mantoan, Pietro e Arantes (2006) e Mantoan (1997; 2002), a escola assumir que as dificuldades não são apenas dos alunos, mas de todos os que estão envolvidos no sistema.

Dessa conjunção, surge a necessidade de entender muito mais que as ações político-pedagógicas, implicando também contextualizar o desenvolvimento pedagógico na identificação das especificidades de cada educando, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

3.2 4 Deficiência Intelectual

Todo processo educativo inicia-se pelo vínculo que se estabelece entre educador e educando, garantindo um tipo de laço afetivo na procura de uma atuação pedagógica compatível como a postura do professor e o vínculo afetivo no desenvolvimento e no atendimento educacional especializado com pessoas com deficiência intelectual.

O uso do termo “deficiência intelectual”¹¹, para Rodrigues e Lima (2009), deve-se ao fato de ser um termo mais apropriado, pois se refere ao funcionamento do intelecto especificamente e não à mente como um todo. Essa ressignificação do autor ajuda a evitar confusão, pois a deficiência intelectual é confundida, muitas vezes, com a doença mental. Essa noção equivocada se estendeu por muito tempo,

¹¹ Conforme conceito da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004). Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

deixando vestígios. As pessoas com essa deficiência eram internadas em manicômios e prisões, muitas vezes junto com pessoas que realmente tinham uma doença mental, outras vezes com delinquentes e grupos de pessoas excluídas socialmente.

Em 2004, em um evento ocorrido em Montreal – Canadá, promovido pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), foi redigido e aprovado um documento intitulado “Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual”, em que ficou estabelecido:

[...] Incluir a Deficiência Intelectual, nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a “pessoas com deficiências intelectuais” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício dos seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 2)

Salienta-se que a expressão “deficiência intelectual” foi utilizada inicialmente no ano de 1995, no simpósio organizado pela ONU, em Nova York, denominado: “Programa, políticas e planejamento para o futuro”. Historicamente, entre os anos de 1908 e 1941, concebia-se essa deficiência como incurável, com base na incapacidade do indivíduo.

As verificações sobre o funcionamento intelectual (BRASIL, 2004) aconteciam por meio de um teste de inteligência e com a avaliação do comprometimento no comportamento adaptativo, ou seja, a adaptação do indivíduo ao entorno. A Associação Americana de Retardo Mental (AAMD), em 1973, de acordo com Muniz (2006, p. 31), elaborou uma classificação da pessoa com deficiência intelectual dividida em três 4 níveis: (i) leve, (ii) moderada, (iii) severa e (iv) profunda, mas a Organização Mundial da Saúde (OMS) descreve quatro (4) diferentes níveis:

Quadro 2 - Classificação segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)

Quociente Intelectual – QI	Denominação
Menos de 20	Profundo
Entre 20-35	Agudo-grave
Entre 36 a 51	Moderável-treinável
Entre 52 e 67	Leve

Fonte: Organização Mundial da Saúde (1993) - CID 10

A classificação da Organização Mundial da Saúde - deficiência mental leve, moderada/treinável, aguda ou grave e profunda - ainda é aceita e utilizada. Ela

consta do Manual de Problemas de Saúde e está relacionada na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), ambos da própria OMS. Foi publicada em revista, em 1993 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993), e no Manual de Diagnóstico Estatístico das Perturbações Mentais, no DSM-IV (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994), publicado em 1994.

Em 1992, na tentativa de superar as classificações e as definições anteriores, a deficiência mental ficou assim determinada:

[...] limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com uma relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência se manifesta antes dos 18 anos. (LUCKASSON, 1992 apud ALMEIDA, 2004, p. 37).

Percebeu-se que, com essa definição, veio uma nova proposta classificatória para as pessoas com deficiência intelectual de acordo com os níveis de apoio, agora com quatro (4) níveis: (i) Intermitente: apoio de curto prazo se faz necessário às transições da vida; (ii) Limitado: apoio regular durante um período curto; (iii) Extensivo: apoio constante, com comprometimento regular, sem limite de tempo; (iv) Generalizado: apoio constante e de alta intensidade.

Em 2002, o conceito já revisto foi publicado como:

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos. (SHIMAZAKI, 2002, p. 1).

A história demonstrou as transformações sofridas na definição da deficiência intelectual, sendo possível atribuir essas mudanças a características da sociedade. Luria (1998) postula que o século XIX foi um momento representativo de inúmeros avanços para os denominados/rotulados “deficientes” e que várias instituições escolares foram criadas, ainda que sob o título de abrigo, assistência e terapia. Somente a partir de meados do século XX a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos “deficientes” puderam ser identificados.

Assim, a literatura tem oferecido intervenções para a educação das pessoas com deficiência intelectual, que devem desenvolver as funções psíquicas superiores a fim que possam ser incluídas na sociedade. Contudo a deficiência intelectual

constitui ainda um impasse para o atendimento no ensino na escola comum e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devido à sua complexidade e variedade de abordagem.

O diagnóstico de deficiente intelectual é realizado por psicólogo, pois é o único profissional habilitado a utilizar os instrumentos padronizados para este fim, para a constatação do QI - Quociente Intelectual do indivíduo. A dificuldade de diagnóstico remete à revisão, inclusive, da manifestação de sintomas que coincidem com outros diagnósticos de áreas diferentes: a [...] “dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento” (GOMES et al., 2007, p.14).

A deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, pois o aluno apresenta uma maneira própria de lidar com o saber, não correspondendo ao que a escola espera. Isso, de fato, pode acontecer com qualquer aluno, mesmo que não tenha uma “deficiência”, embora as outras deficiências não abalem tanto o sistema escolar como a deficiência intelectual.

Segundo Gomes et al. (2007, p. 16):

[...] O caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo das escolas tradicionais oprimem o professor, reduzindo-o a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles mais “entram” o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante da situação, a saída encontrada pela maioria dos professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente saiba como ensiná-los.

Nesse sentido cabe à escola se reorganizar e encontrar soluções imediatas para garantir o direito de todos à educação. Com o intuito de amenizar a exclusão, às vezes, a melhor saída parece ser a mais simples, mas esta também pode ser a que não prevê a coexistência de pessoas muito diferentes na mesma sala de aula.

Para modificar, é necessário o abandono de práticas escolares discriminatórias. Isso, entretanto, é um grande desafio para a escola, pois implica a assunção de atitudes positivas por parte do professor e dos alunos, implica saber como avaliar o processo de ensino-aprendizagem, com a participação de toda a comunidade escolar, eliminando todas as características excludentes das escolas comuns.

3.3 A NOÇÃO DE HABITUS - DISPOSIÇÃO QUE PODE MUDAR A CONCEPÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA E O ESTRANHAMENTO QUE CAUSA

Quando se desconhece ou mesmo quando o conhecimento é limitado, parcial e/ou superficial a respeito das deficiências, normalmente, tem-se a propensão de utilizar estereótipos¹², simplificações que respondem a uma demanda imediata do pensamento. Essa atitude abriga o preconceito¹³, que se configura como um mecanismo de negação, uma vez que as diferenças se apresentam como uma falta, carência ou impossibilidade.

A estrutura social funciona em prol do capitalismo, demandando pessoas saudáveis, com corpos também saudáveis, que, por sua vez, poderão competir no mercado de trabalho.

[...] O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção, de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal, hegemônica com interesses econômicos, cuja matéria prima/corpo é comparável como mercadoria que gera lucro. (SILVA, 2006, p. 246).

Nessa perspectiva, emerge o efeito simbólico do conceito de *habitus*, de Bourdieu (1992 apud SETTON, 2002, p. 64), para conduzir à reflexão e provocar mudança na mentalidade pela qual os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social e seus diversos atores sociais.

Ao entrar em sociedade, a cena social dos sujeitos intensifica-se, já que nela ele procura uma inscrição. Toma-se, então, o *habitus* como regulador da sua vida social, uma espécie de lei que se incorpora, um conjunto de modos de agir, “uma identidade social instituída por uma dessas linhas de determinação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha (...).” (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002, p. 63-64).

O *habitus* consiste, então, em um sistema social capaz de produzir ações individuais e coletivas. Esse sistema baseia-se no fato de que essas ações são

¹² De acordo com Silva (2006), “O estereótipo oferece pronto o conteúdo reduzido, vazio concebido pela pseudocultura bloqueadora da possibilidade de pensar a realidade de forma dialética, como afirma Crochik (1997, p. 19): ‘A obrigatoriedade da certeza traz a necessidade de respostas rápidas, colocadas em esquemas anteriores, que se repetem independentemente das tarefas às quais se destina, gerando uma estereotipia nas ações e nos pensamentos’.”

¹³ Esclarecem Horkheimer e Adorno (1973, p. 179 apud SILVA, 2006): “Para que se sintam alguém, essas pessoas têm a necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais flexível e poderosa for essa ordem. E dessa forma as particularidades são destroçadas em função da totalidade”.

interiorizadas pela percepção das pessoas. Por isso, acredita-se ser crucial que as pessoas **sem** deficiência incorporem as cenas sociais internalizadas por indivíduos **com** deficiência, para que estes passem a ter seus direitos resgatados de maneira muito mais ágil. Assim, acredita-se que a divulgação dos discursos de pessoas **com** deficiência pode sensibilizar aquelas que não possuem e, por conseguinte, modificar sua percepção sobre o mundo.

Embora no *habitus* das pessoas com deficiência (atores sociais) já esteja incorporado um modelo social no qual elas têm direitos sociais e educacionais, percebe-se, nos relatos dos entrevistados, que não há a concretização da inclusão total do aluno com deficiência na dinâmica escolar, reforça-se a lógica do preconceito, na qual a pessoa com deficiência, em função da sua deficiência visual, auditiva, física e intelectual, não é vista, ela é “invisível” nas suas necessidades cognitivas específicas, de interação social e de aprendizagem. Com base nos fatos e nas reflexões presentes nas entrevistas das pessoas com deficiência, observa-se que muitos são os sentimentos sobre situações do cotidiano dificultadoras da adaptação desses sujeitos ao mundo “normal”.

O pressuposto essencial da verdadeira inclusão está em admitir que cada indivíduo tem direito de se apresentar com suas experiências individuais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, a sua identidade de pessoa com deficiência segundo suas singularidades.

4 RESULTADOS DA PESQUISA: A VOZ DOS ENTREVISTADOS E AS DETERMINAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

As categorias tomadas para análise, nesta dissertação, foram sugeridas pelos quatro eixos temáticos estabelecidos pela 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência¹⁴, realizada entre os dias 3 e 6 de dezembro de 2012, em Brasília. Na conferência, eles serviram como organizadores das discussões sobre os problemas das pessoas com deficiência.

Eixo I: Educação, esporte, reabilitação profissional e trabalho;

Eixo II: Acessibilidade, comunicação, transporte e moradia;

Eixo III: Saúde, prevenção, reabilitação, órteses e próteses;

Eixo IV: Segurança, acesso à justiça, padrão de vida e proteção social adequados.

Os eixos citados originam-se dos documentos oficiais vigentes, mais explicitamente da Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha, ao final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (BRASIL, 2012) e abrangem boa parte dos temas que dizem respeito às necessidades básicas de qualquer ser humano, com ou sem deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma a igualdade de direitos e o respeito às diferenças e a Declaração de Salamanca (1994) faz notar que a escola deve ofertar os serviços adequados para o atendimento à diversidade da população (GOES; LAPLANE, 2007).

As categorias organizadas, neste estudo, foram: (i) educação e (ii) trabalho, nas quais se inclui a questão da reabilitação profissional; (iii) autonomia e independência, que reúnem os eixos acessibilidade, comunicação e transporte e (iv) mais o ciclo de invisibilidade. Esta última categoria abrange todos os eixos estabelecidos na Conferência Nacional, pois diz respeito à própria existência dessas pessoas na sociedade e à percepção dos indivíduos não deficientes em relação às necessidades e direitos dos demais.

¹⁴ A Conferência foi realizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), entre os dias 3 e 6 de dezembro, em Brasília, e promovida pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). O tema, “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: Novas Perspectivas e Desafios”, foi dividido nos 4 eixos citados no texto da dissertação. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2012).

4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS SOBRE A INCLUSÃO

4.1.1 A inclusão Escolar

Para melhor entender a educação inclusiva, é indispensável compreender, primeiramente, que o tema inclusão é produto de longos debates, alicerçados em contextos históricos que marcam a evolução. Utilizando as palavras de Beyer (2005, p. 35)

[...] Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo do que todos participamos, por que isolá-las no período da aprendizagem escolar? Implicitamente, e isso acompanha em realidade toda a história do ensino destas crianças, encontra-se a posição de que elas não podem ou não conseguem apreender com as demais crianças.

O processo de inclusão de alunos com deficiência, no contexto educacional regular, é complexo e os sistemas de ensino municipal e estadual devem percorrer um caminho alicerçado na dimensão humana e sociocultural, com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais, o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, proporcionando-lhes acessibilidade curricular, arquitetônica e apoio pedagógico com vista à superação das barreiras na aprendizagem. A escola precisa de uma concepção de educação que permita o acolhimento de todos os alunos no mesmo ambiente.

Nos anos 1990, foram estabelecidas diversas metas sociais para a Educação, trazendo à cena as pessoas com deficiência e tantos outros agentes sociais, que, por alguma razão, não frequentavam a escola ou não tinha acesso a ela. A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, contribuiu para a criação de metas para uma sociedade democrática com vistas à erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Várias nações se comprometeram, assim como o Brasil, com a erradicação do analfabetismo.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, preparado por uma comissão presidida por Jacques Delors, político francês que foi presidente da Comissão Europeia, entre 1985 e 1995, traz a discussão sobre uma educação direcionada para quatro tipos fundamentais de aprendizagem: a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver (juntos) e aprender a ser.

Frente aos numerosos desafios pelos quais a educação deste século atravessa, o conhecimento torna-se um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir em direção aos ideais de paz, liberdade e justiça social. Estes se afirmam como função essencial da educação no desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades.

Surge assim uma necessidade persistente que tem se acentuado: a de que todos possamos aprender a aprender (objetivo do caderno pedagógico), dando lugar à necessidade de se compreender melhor o outro e compreender melhor o mundo.

[...] outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um ...Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo. (UNESCO, 2010, p. 14)

Isso significa, na perspectiva da UNESCO (2010), viver em comunhão, conhecer melhor os demais, sua história, suas tradições. Significa impulsionar a realização de projetos educacionais sobre a inclusão das pessoas com deficiência, graças à compreensão do *habitus* que se constitui em cada deficiência.

Esta nova cultura educacional serve de suporte para uma educação permanente na medida em que se constrói o conhecimento durante toda a vida para aprender a fazer, não com os limites da aquisição/assimilação/apreensão do conhecimento em si, mas com um sentido mais amplo: o de se adquirir um competência que permita fazer frente a numerosas situações, envolvendo as pessoas com deficiência nas orientações de como saber agir junto a elas.

Utilizando as palavras do Relatório da Unesco,

[...] Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. (UNESCO, 2010, p 80)

Dessa forma, a missão da educação em relação à diversidade e à educação inclusiva acarreta a conscientização dos educadores e alunos sobre as interdependências que existem entre as pessoas.

Nessa trajetória, na realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na Espanha, no ano de 1994, nasce a

Declaração de Salamanca, já mencionada como fonte das categorias de análise deste trabalho, que representa “os princípios, a política e a prática em educação Especial”. Reforçando as metas do Congresso em Jomtien, Tailândia, a Conferência assumiu o compromisso com a inclusão, por reconhecer que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana, ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394, (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), (BRASIL,1996) estabelece o dever das instituições de ensino de realizar as adequações necessárias para garantir aos alunos com necessidades especiais a possibilidade de aprender. Está, portanto, prevista na LDBEN o acesso às adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº. 2/2001, no Artigo 2º, orientam e determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001. p. 1).

Percebe-se a relevância social das metas estabelecidas, explicitando principalmente o direito à educação, o que exigirá uma adesão dos sistemas escolares no sentido de quebrar paradigmas e melhorar o sistema de ensino oferecido, contemplando a escola inclusiva e suas caracterizações, entendendo que a escola é um espaço social que reúne profissionais distintos e recebe um alunado distinto no que se refere a pessoas com deficiência e que requeiram um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apostar na educação inclusiva é acreditar que há de se ter a capacidade de transformação social, que trate efetivamente a todos dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência entre os indivíduos. Acreditar no processo de inclusão é viabilizar a busca de alternativas e práticas pedagógicas que permitam a permanência do aluno com Necessidades Educativas Especiais¹⁵ (NEE), respeitando-se o ritmo de aprendizagem e elevando a sua autoestima.

¹⁵ “Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou

Nessa perspectiva, a inclusão é muito mais que a presença física dos alunos, mais que a implementação do conceito de acessibilidade arquitetônica, mais que a disponibilização do acesso à matrícula, porque se impõe como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2005).

Para isso, há a necessidade de suporte de serviços na área da Educação Especial por meio dos seus profissionais e de toda a comunidade escolar, procurando direcionar a inclusão, como processo que valorize a diversidade das manifestações humanas. Por isso, propõe-se a elaboração de um produto educacional, na forma de um Caderno Pedagógico informatizado, com o propósito de ampliar o conhecimento das pessoas que convivem com a deficiência, a fim de dar a elas subsídios para que promovam uma outra prática com base em novo *habitus* (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002).

O produto educacional interpõe a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência e a teoria sobre o assunto, por meio de seus discursos¹⁶. Essa característica marca decisivamente a importância deste material para o leitor sem deficiência, seja ele aluno, professor ou qualquer outro indivíduo que se encontre com uma pessoa com deficiência. Ele tem o intuito de tornar mais amena a invisibilidade.

4.1.2 A inclusão nos documentos legais

O homem fez a opção, muito cedo, de viver em grupos, e a vida coletiva vem sendo aperfeiçoada progressivamente. No início, vivia-se em pequenos bandos, hoje, em sociedades globalizadas, em uma coletividade revolucionária e espetacular. Nessa situação, não se pode desconsiderar que as regras sociais, elaboradas ideologicamente, são como leis para a sobrevivência do ser humano, criadas às vezes por interesses dos mais fortes, porém, em outras, para a proteção dos mais fracos (OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008).

Como se sabe, o ser humano possui infinita possibilidade de adaptar-se ao meio, mas igualmente dificuldades para conciliar as tendências individuais ao seu

parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional.” (CORREIA 1997apud GOMES, 2013).

¹⁶ Relatos da coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas (arquivo pessoal).

ordenamento coletivo. No entanto, isso é imperativo, pois, como afirmam Oliveira, Omote e Giroto (2008, p. 15):

[...] a diversidade ou a variabilidade intraespecífica e as diferenças interindividuais se constituem, do ponto de vista natural, um enorme patrimônio da humanidade. As diferenças individuais – em especial a sua expressão e as reações sociais diante delas – correspondem a um dos fenômenos mais importante para a compreensão da dinâmica da vida coletiva.

Viver em sociedade, valorizando as diferenças que compõem os indivíduos e os grupos, é, portanto, um grande desafio. Assim, o homem vem buscando resolver os conflitos que permeiam a construção das relações em grupo, ou seja, em sociedade. Após 1945, por exemplo, com o impacto do conflito mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou, em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos, baseando-se no tripé da universalidade, indivisibilidade e interdependência. O conhecimento sobre como o direito humano à inclusão vem sendo tratado na nossa história servirá de suporte para que seja feita uma reflexão sobre esse tema.

No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam uma forte aliada quando foi promulgada a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), considerada um marco para a inclusão educacional no país. Em um dos seus artigos fundamentais, o artigo 3º, inciso IV, define que é dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.5). Igualmente, no artigo 206, inciso I, ela estabelece “[...] a ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’ e no inciso II, ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber’” (BRASIL, 1988, p. 42).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trata do tema da inclusão no conjunto das políticas públicas. No capítulo V, Artigos 58 e 60, regulamenta a educação especial, como modalidade da educação escolar, dando-lhe tratamento de destaque, uma vez que ressalta a importância da inserção da pessoa com deficiência nas escolas do ensino regular, afirmando ser dever do Estado garantir o acesso ao ensino desde a educação infantil.

Assim, o processo de integração, no Brasil, torna-se mais evidente. Os alunos com deficiência podiam frequentar o ensino regular, porém deveriam ter

condições para seguir o ritmo dos outros alunos sem deficiência (BRASIL, 2008). Verifica-se que essa prática não visava a uma modificação no currículo escolar e nem na ação docente. Unicamente os alunos deveriam se moldar ao grupo da escola e - mesmo com dificuldades - deveriam acompanhar os outros.

O Conselho Nacional de Educação, em 2001, aprovou a Resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A partir daí a educação especial, como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino da Educação Básica, deveria considerar as singularidades dos alunos, as características biopsicossociais, as faixas etárias e os perfis.

Somente a partir de 2007 a Educação em Direitos Humanos - EDH – torna-se objeto de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2007a), que incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. O plano configura-se como política educacional do Estado, voltada para cinco áreas: Educação Básica, Educação Superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. O PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o documento preconiza a universalização da educação, pensando a Educação em Direitos Humanos (EDH), na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, como requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença.

No entanto, “(...) Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 2010, p. 40). Em 2007, um grupo de trabalho, nomeado pelo Ministério da Educação, elaborou o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgado em 2008 (BRASIL, 2008). Verifica-se que a divulgação da nova proposição política de educação especial é fruto de um conjunto de ações governamentais.

4.2 O QUE DIZEM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE SEU COTIDIANO

Nesta seção do trabalho, serão apresentadas as vozes, o modo de pensar, as experiências dos participantes das entrevistas, de acordo com as categorias escolhidas para análise.

4.2.1 Categoria autonomia e independência

De acordo com Abbagnano (2000, p.97), o termo autonomia foi introduzido por "(...) Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com a lei própria, que é e razão.". Hoje genericamente exprime-se como "[...] princípio de autonomia no sentido de um princípio que se tenha de si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou regra da sua ação" (ABBAGNANO, 2000, p. 98). Segundo França (1999, p. 155), "ter autonomia é governar, comandar, dominar, ter competência, força, predomínio sobre si mesmo e sobre o mundo exterior."

Embora, nos dicionários convencionais, as palavras "independência" e "autonomia" apresentem significados semelhantes, no movimento de pessoa com deficiência os significados são considerados diferentes. São conceitos inclusivistas que surgiram a partir de 1981 na literatura e abrangem valores que defendem a inclusão (SASSAKI, 2010).

A pessoa com deficiência pode apresentar maior ou menor autonomia, sendo esta condição desenvolvida e modificada em uma pessoa, podendo o grau de autonomia ser maior ou menor a depender do controle dos ambientes físicos e sociais que queiram ou necessitem para alcançar seus objetivos (SASSAKI, 2010).

Nas entrevistas, em resposta a perguntas sobre a autonomia (As pessoas costumam tomar decisões por você? Quando isso acontece?), o grupo de participantes da pesquisa relata que apresentam autonomia, para tomar as suas decisões. Quando necessário: "[...] compartilha com minha mãe e marido" (Textos redigidos conforme entrevista, deficiente auditivo, out, 2014); "[...] às vezes eu pergunto para o meu pai e minha mãe, [...] Eu converso com minha professora auxiliar quando estou com dúvida..." (Textos redigidos conforme entrevista, deficiente intelectual, ago, 2015).

Quando comentamos a independência, esta foi definida como a capacidade da pessoa com deficiência em tomar a sua decisão sem depender de outras pessoas, tais como: membros familiares, professores ou profissionais especializados. Assim, é possível ter mais ou menos independência, podendo ser pessoal (na privacidade da pessoa), social (quando ocorre a coletividade) e econômica (de ordem financeira da pessoa) (SASSAKI, 2010).

Como já mencionado, uma pessoa pode ter menor ou maior grau de “autonomia e independência”. Uma pessoa com deficiência física em locais públicos pode superar uma barreira arquitetônica com autonomia e independência simultaneamente,

[...] embora existam dificuldades, no meu trabalho, os problemas são resolvidos. E atualmente, eu não preciso utilizar ônibus, era um pouco difícil por causa da altura do degrau, um pouco alto, conseguia, mas com certa dificuldade no transporte público. (Textos redigidos conforme entrevista, ago, 2015).

Uma pessoa com deficiência intelectual, no entanto, pode ter autonomia para realizar as atividades de vida diária quanto à higiene: “[...] tomo banho sozinho, faço quase tudo sozinho, eu me troco, calço o tênis e só, eu me troco sozinho” (Textos redigidos conforme entrevista, ago, 2015), porém ser dependente de seus pais ou responsável em algum outro momento da vida diária.

Uma pessoa com deficiência visual pode ser autônomo para entrar em um estabelecimento comercial e ser dependente do atendente para pegar objetos, exemplificando, “[...] é necessário colocar os objetos na minha mão, na farmácia...” (Textos redigidos conforme entrevista, deficiente visual, jun, 2014).

É importante destacar que tanto a autodeterminação como a prontidão podem ser aprendidas e/ou desenvolvidas, em todas as faixas etárias nas diferentes atividades do dia a dia. Por outro lado, delegar tarefas desde cedo faz com que a pessoa tenha mais habilidades ao longo da vida, sendo esta deficiente ou não. Assim, quanto mais cedo forem oportunizadas situações em que a pessoa possa desenvolver sua autoconfiança, sua autonomia e independência, melhor.

4.2.2 Categoria o ciclo de invisibilidade

A ideia dos Direitos Humanos existe desde os tempos antigos, quando ainda era conhecida como “direito dos homens”, foi também precedida por outros conceitos inerentes ao direito das pessoas. Esse conjunto de direitos tem por base o simples fato da condição humana, ou seja, a própria essência do ser humano. Segundo Resende e Vital (2008, p. 26), “[...] a lei escrita pelo homem não pode eliminar ou reduzir este direito essencial que existe independentemente do reconhecimento legislativo.”.

Sendo fundamental, nesse caso, em especial para a comunidade das pessoas com deficiência, que se proponham reflexões sobre os fatores que constituem sua realidade, incluindo as reflexões sobre o chamado ciclo de invisibilidade¹⁷, que acomete a pessoa com deficiência, por exemplo, ao ser impedida de inscrever-se em concurso público, ter acesso ao sistema de saúde, ver recusada sua matrícula em estabelecimento de ensino, a negação do emprego ou não poder ir e vir com liberdade.

Tomando como parâmetro o “ciclo de invisibilidade”, Rezende (2008) explica a necessidade de que sejam tomadas medidas imediatas e eficazes para desenvolver na sociedade o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência. Para isso, é necessário aumentar, inclusive nas famílias, o conhecimento sobre as reais condições em que vivem essas pessoas para quebrar essa “invisibilidade” e para que elas possam assumir o controle de suas vidas.

Os pesquisadores em educação estão em condições de produzir conhecimento no nível pedagógico e assim promover transformações dentro da instituição educativa e na sociedade com vista à mudança do *habitus* dos indivíduos que participam daquela comunidade (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002), “[...] habilitando o pesquisador a pensar no processo de constituição das identidades (sujeitos da pesquisa) sociais no mundo contemporâneo” (SETTON, 2002, p.61).

O *habitus* pode ser visto como um sistema de orientação - ora consciente, ora inconsciente - sobre uma determinada deficiência, que tende a se ajustar às

¹⁷ “O ‘ciclo de invisibilidade’ explica por que pessoas com deficiência são amplamente excluídas da vida social, econômica e política de suas comunidades. Essa exclusão gera um alto índice de pobreza nesta população nos países em desenvolvimento. Assim, sem condições de sair de casa, de se comunicar, de ter acesso à educação e à vida em comunidade, pessoas com deficiência se tornam cada vez mais cidadãos de ‘menor valor’.” (ALMEIDA, 2008, p. 5)

suas necessidades (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002). Pode ainda ser compreendido como uma matriz cultural, que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

O fato é que a sociedade privilegia o indivíduo padrão, ela é pensada para ele e construída para ele, mas, quando a esse indivíduo falta a visão, a audição, a rapidez mental ou a possibilidade de locomoção, suas necessidades não podem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com outras necessidades.

Precisa-se de total atenção em relação aos sentidos subjetivos dos nossos conceitos, atitudes, posturas, preconceitos, é preciso rever as práticas convencionais e aceitar as diferenças como possibilidades do outro. Como exemplo: sabe-se que a visão permite associar som e imagem e permite ao homem realizar atividades exploratórias, ela é o elo entre os outros sentidos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Mas, quando uma pessoa fica sem esse sentido e seus direitos não são respeitados como cidadão e ser humano, deve encontrar meios de fazer as mesmas coisas de antes, agora utilizando com mais frequência e intensidade os outros sentidos. Seus direitos e deveres continuam os mesmos, a capacidade para ser produtivo ainda existe, o que lhe falta é a adaptação ao ambiente e a possibilidade de ultrapassar novos desafios.

Se faltava um tratamento legal internacional voltado para os direitos humanos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b) regulamenta, em seu artigo 1º, o dever de “[...] de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2007, p. 16).

Observa-se que o parâmetro adotado são as condições de igualdade, a Convenção (RESENDE; VITAL, 2008) “[...] reforça a ideia de que barreiras sociais podem impedir a participação do segmento em condições de igualdade”, considerando a definição de igualdade com o significado de respeito para com as diferenças individuais, não de uniformidade, num tratamento igual para todos, que se traduz tal qual a igualdade artificial das desigualdades.

O quadro 3 descreve a mudança de atitude de pessoas sem deficiência ao encontrar com uma pessoa com deficiência.

Quadro 3 - Respostas para pergunta sobre invisibilidade

Você acha que a sua presença interfere, positivamente, na mudança de atitudes das pessoas e na melhoria da acessibilidade nos espaços que frequenta constantemente?	
Congênita: Deficiência visual - Retinose Pigmentar e Alta Miopia	"[...] Quando entro nos lugares as pessoas ficam perdidas. As pessoas ignoram a minha presença, não sei se é medo, não sabem lidar comigo..."
Adquirida: Deficiência física - Poliomielite	"[...] Acho que sim. Sempre converso com amigos, e pretendo reativar um grupo com as pessoas que têm deficiência."
Adquirida: Deficiência auditiva - Febre	"[...] Alguns ficam indiferentes e curiosos."
Adquirida: Deficiência intelectual	"[...] Um menino estudou comigo me reconheceu, gostei, me sinto reconhecido, quero dizer lembrado..."
Congênita: Deficiência auditiva - Problemas no parto.	"[...] Sim, as vezes incomoda as pessoas..."

Fonte: a própria autora

Ao analisar o quadro 3, compreende-se que as pessoas podem até ser vistas, mas, de um certo modo, é como se fossem invisíveis, pois as suas necessidades não são percebidas, seus direitos mais básicos não são respeitados. No entanto "a dignidade humana não permite que se faça esse tipo de discriminação" (BRASIL, 2001, p. 24).

Parece bastante claro que o não conhecido não pode ser implementado, ou ainda, não pode existir um processo de desenvolvimento constante se os envolvidos não se encontram incluídos em um processo de (re)construção do comprometimento pessoal, de atitudes de todos, com vista a melhorar as condições de vida para todos. A consciência sobre a diferença entre as pessoas deve ser promovida para que se torne uma atitude, um comportamento e cada vez mais seja considerada um dos princípios de direitos humanos.

4.2.3 Categoria educação

A propagação de experiências e de conhecimentos se dá por meio da "educação" e da cultura, são transmitidos de geração a geração. A inteligência dos seres humanos foi capaz de organizar de forma coerente os acontecimentos do cotidiano, que passaram a ser registrados em templos na forma de desenhos rupestres nas cavernas. Esses registros podem ser considerados uma forma de comunicação entre o mundo e a realidade em que viviam (ANDERY, 2012).

É possível reconhecer a tentativa do homem de compreender o mundo e a si próprio, através da primeira organização social, ou aos diferentes momentos do

processo de construção do conhecimento científico e do conhecimento produzido para satisfazer as necessidades humanas (ANDERY, 2012).

Na afirmação de Rousseau (1995, p. 15):

[...] Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-a para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.

Assim, a educação costuma figurar como um dos clamores sociais mais significativos, no sentido de transformação da vida humana, por conseguinte, para a formação de uma sociedade. Se, ao contrário, diante da existência de segmentos privilegiados, a educação passa a ter outros objetivos, “formar as classes dominantes, a burguesia¹⁸ passa a ser educada para conquistar, governar e dirigir” (GORCZEVSKI; MARTÍN, 2015, p.5).

Nesse sentido, verifica-se que os entrevistados frequentaram a escola regular e o ensino superior. Diante das reflexões apresentadas, revisitam-se os dados extraídos dos discursos das pessoas com deficiência, buscando comunicar as vozes desses indivíduos, com o objetivo de sensibilização das pessoas para uma mudança de atitude ao se deparar com a pessoa com deficiência no ambiente escolar e social. Os quadros a seguir, 3.1 e 3.2, registram as dificuldades relatadas pelos entrevistados no ambiente escolar:

Quadro 3.1 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
	Você teve dificuldades durante o período escolar? Quais?
E3I(P)	“[...] Tive dificuldade, em uma escola em Arapongas – na 2ª série do ensino fundamental 1, comecei com seis anos ou sete e fiquei até os nove anos...” “[...] Na 7ª série entrei com quatorze e sai com 18 anos.”
E6F(C)	“[...] Um pouco, mas tenho educadora e acompanhante que anotam tudo, estudo pelo livro.”
E2A(C)	“[...] Sim, na comunicação e nas explicações dos professores.”

¹⁸ Entendida como classe social dominante

(conclusão)

E4A(P)	“[...] Quando estava no ensino fundamental, era trabalhado com desenhos e só copiava, estudei até 12 anos na escola regular, minha primeira professora não apresentou Libras. Quando fui para escola especializada com 12 anos comecei a aprender Libras, meus pais foram orientados pela escola, para me colocarem em outra.”
--------	--

Fonte: a própria autora

Observa-se, no quadro 3.1, claramente, que o grupo já vivenciou algum tipo de constrangimento em virtude de sua dificuldade no ambiente escolar. Os relatos levam à reflexão sobre a possibilidade de participação do aluno em atividades individuais e coletivas. Percebe-se que as dificuldades estão voltadas para as práticas pedagógicas cotidianas. Assim, é preciso pensar em ações transformadoras dessas práticas, com o intuito de facilitar o trabalho na diversidade de sala de aula, com vista a um processo educacional inclusivo.

Quadro 3.2 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
	Você teve dificuldades durante o período escolar? Quais?
E3V(C)	“[...] Na faculdade sim tenho algumas dificuldades, sempre preciso de alguma ajuda, pra descer e subir para o ônibus, às vezes alguma coisa que o professor explica que eu não consigo acompanhar.”
E1F(P)	“[...] Tinha sim, dificuldades para me locomover. Meus pais me levavam e buscava, eu gostava de ir e participar na escola.”
E5A(C)	“[...] Sim, nas séries iniciais tive muitas dificuldades, aqui no ILES ¹⁹ no ensino médio sou o melhor aluno da turma.”
E2I(C)	“[...] Sim, tanto que tive que ir para a APAE ²⁰ .”

Fonte: a própria autora

No quadro 3.2, o grupo relata os impedimentos para o acesso ao conhecimento, como barreiras ambientais físicas e nos meios de transporte e a transferência de instituição escolar pública para a instituição especializada.

Os documentos estudados trazem à luz reflexões para uma escola inclusiva. Na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), afirma-se que as pessoas com deficiência têm direito à educação como qualquer outra, e que têm a oportunidade de ir à escola e a continuar a aprender ao longo da vida.

¹⁹ ILES – Instituto Londrinense de Educação de Surdos

²⁰ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Ao contrário, os discursos revelam a necessidade da implementação e da garantia de medidas que assegurem, segundo Sasaki (2010), acessibilidade arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas) em locais públicos, para a efetiva igualdade de condições na garantia de acesso e permanência do aluno na escola pública. Os dados relativos à preparação do professor estão apresentados nos quadros 3.3 e 3.4:

Quadro 3.3 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
	Você considera que os professores da sua escola estão preparados e demonstram interesse em ensinar para o aluno com deficiência?
E3I(P)	“[...] Não, eles não têm paciência.” “[...] A escola que têm este auxílio é a APAE.”
E4I(P)	“[...] Eles ajudam, sim, quando a gente tem dúvida eles respondem igual aos outros alunos”.
E4A(P)	“[...] Considero que os professores mais antigos se dedicam mais, e os novos ignoram a Língua de Sinais, ignoram os alunos, as crianças (não generalizando), mas sim tem alguns que ignoram sim.”
E2A(C)	“[...] Sim, os professores são capacitados para atender nossas necessidades.”

Fonte: a própria autora

Os relatos demonstram, no quadro 3.3, que são necessárias ações para concretizar a inclusão escolar e social, mas não apenas substituindo os rótulos. É preciso modificar a maneira de agir, dar um novo significado ao fazer pedagógico. É necessária uma mudança de concepção sobre o ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano (GÓES; LAPLANE, 2007).

Verificou-se descontentamento dos alunos com a maneira como são tratados pelos professores, no quadro 3.4.

Quadro 3.4 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
	Você considera que os professores da sua escola estão preparados e demonstram interesse em ensinar para o aluno com deficiência?
E1V(P)	“[...] Alguns sim, muitos pensam que as pessoas com deficiência não são capazes. Mas acho que depende um pouco da vontade da gente, sempre tento fazer mesmo com a negação das outras pessoas. Eu não sou pedinte na esquina eu busco, eu trabalho.”
E3V(C)	“[...] Hoje, a realidade escolar é diferente e está evoluindo para um melhor atendimento a todos os tipos de alunos e suas necessidades...”
E1F(P)	“[...] Hoje sim, pois existem bons profissionais em várias profissões, como também maus, despreparados.”

(conclusão)

E5A(C)	“[...] Alguns são mais capacitados que os outros, alguns mais interessados que outros. Penso que falta formação específica, principalmente na área de libras.”
--------	--

Fonte: a própria autora

Quando se faz referência ao ensino e aprendizagem na escola, parece que há professores cuja formação ou habilidade deixam a desejar. Dessa forma, mesmo se discutindo mais a “inclusão”, mesmo que haja um número maior de pessoas com deficiência na escola, entende-se que os próprios sistemas políticos, que organizam o ensino, não contribuem para efetivar realmente a inclusão.

No que se refere à postura do professor no processo ensino-aprendizagem, o quadro 3.5 mostra, nas respostas dos entrevistados, a necessidade de reflexão sobre o professor diante do aluno com deficiência.

Quadro 3.5 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
	Quanto à postura de seus professores, o que você sugeriria para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?
E4A(P)	“[...] Que os professores realizem contato com as pessoas surdas, tendo conhecimento de libras, para a que a pessoa surda possa aprender mais.”
E1F(P)	“[...] Os professores devem se preparar mais!”
E5A(C)	“[...] Mais formação aos professores na área da surdez.”
E6F(C)	“[...] Novas didáticas.”
E3F(C)	“[...] Uma mudança no olhar, mudar o foco, não olhar para a cadeira e sim para o ser humano que pode ir além da cadeira de rodas.”
E1V(P)	“[...] Os professores devem se preparar mais... “ “[...] Que eles busquem conhecimentos e melhorar dentro da sala de aula com as pessoas com deficiência.”

Fonte: a própria autora

Os alunos revelam a preocupação sobre diversos aspectos, como a preparação dos docentes, pelo desconhecimento de como devem lidar com situações de deficiência e de inclusão no contexto do ensino regular. Eles compreendem que os docentes precisam de uma formação diferente, tanto na dimensão técnica quanto na dimensão afetiva.

A questão no quadro 3.6 investigou acerca das condições da escola para receber o aluno com deficiência. O relato do grupo aponta para a percepção da relação da escola com esses alunos. Entre os problemas e queixas, destaca-se a alegação de despreparo.

Quadro 3.6 - Respostas para pergunta sobre Educação

Área da Deficiência	Perguntas/Respostas
E1F(P)	“[...] A escola pública e nem a privada estão preparadas para lidar com as pessoas com deficiência.”
E4A(P)	“[...] A escola pública dos ouvintes é necessária interpretes. E a escola especializada enquanto criança está pronta, mas para os adolescentes não, pois simplificam muito é como os surdos não pudessem aprender. É necessário mais para nós.”
E2A(C)	“[...] O Instituto sim. Na escola comum não está preparada para as pessoas com deficiências, falta profissionais e estrutura física.”
E3I(P)	“[...] Não, por que se chegar um mudo ou surdo não estão preparados. Estão preparados para lidar comigo.” “[...] Mas com outro mais grave não.”

Fonte: a própria autora

Como se pode perceber no quadro 3.6, todos demonstraram insatisfação para com a escola regular, pública ou privada. Existe um descontentamento para com as políticas públicas na forma como os recursos são oferecidos na escola e na forma como ocorre a interação social na comunidade escolar. Os discursos remetem ao fato de que, embora a inclusão encontre-se legalizada, percebe-se que na prática caminha a longos passos lentos, seja em locais públicos ou privados.

Nesse sentido, em um contexto de avanços e retrocessos, novas proposições são formuladas e ajuste legais são feitos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) (SOARES; CARVALHO, 2012). Assim enquanto as políticas e práticas são implementadas no chão da escola, experiências são relatadas pelos sujeitos entrevistados para esta investigação, implicados na realização da elaboração de um produto educacional virtual que contemple os discursos das pessoas com deficiências.

4.2.4 Categoria trabalho

Como já foi descrito na seção sobre metodologia, a ocupação mais comum é a de estudante (14 pessoas), entre os mais jovens, até 34 anos (2); em segundo lugar, professores (4), todos com pós-graduação (2 mestrados). Apenas 2

componentes do grupo com deficiência visual estão aposentados, um por tempo de serviço, o outro, que trabalhava como pedreiro, recebe o BPC - Benefício de Prestação Continuada. Os demais realizam algum tipo de atividade remunerada ou são estudantes.

O direito das pessoas com deficiência ao trabalho e à igualdade de oportunidades é hoje um dos maiores desafios no contexto da educação especial. A sociedade oferta trabalho, mas interpõe exigências, ou seja, são encontradas muitas barreiras atitudinais. No entanto, não basta que ela seja providenciada apenas nos ambientes de trabalho, é preciso que se resolva a situação também no ambiente público.

No quadro 3.7, a seguir, os participantes descrevem sua relação com a profissão.

Quadro 3.7 - Respostas para pergunta sobre Trabalho

Pergunta: você trabalha atualmente? Faz o que gosta?		
Área da Deficiência	Dado coletado	
Adquirida: Deficiência visual Meningite, Soropositivo (HIV).	[...] Sim gosto do meu trabalho. "Faço: polimento e lavagem de carros; artesanato e polimento de vitrines."	Autônomo: funilaria, Martelinho de Ouro.
Congênita: Deficiência visual - Retinose Pigmentar e Alta Miopia.	"[...] Não, não trabalho por causa da minha deficiência... "[...] não tenho registro na carteira de trabalho, trabalhei na roça, colheita de algodão."	Pedreiro: Benefício de Prestação Continuada - BPC
Adquirida: Deficiência Física - Paralisia Cerebral	"[...] Sim, faço o que gosto, mas meu sonho é trabalhar com cinema artístico e, é por esse sonho que pretendo fazer o meu mestrado e doutorado na Itália, pois lá fica a maior parte do cinema fotográfico."	Gerente de Rede Social
Congênita: Deficiência intelectual	"[...] Sim."	Embalador
Adquirida: Deficiência auditiva não informada	"[...] Sim, não exatamente".	Metalúrgico

Fonte: a própria autora

Ao tratar sobre a adequação para o trabalho, na realidade cotidiana, o grupo do quadro 3.8 relata independência e determinação no enfrentamento de situações novas para a aprendizagem de um ofício. Por outro lado, declara-se a existência da inviabilidade de acesso ao transporte e barreiras em utensílios para o trabalho.

O Decreto Federal 5.296 (BRASIL, 2004) regulamenta as Leis Federais n.º 10.048, de (BRASIL, 2000a) e 10.098 (BRASIL, 2000b), que estabelecem as normas básicas para a acessibilidade das pessoas com deficiência no que diz respeito ao transporte público adaptado e à remoção de barreiras arquitetônicas.

Se é responsabilidade do Estado (i) instituir programas de prevenção e de atendimento especializado para a pessoa com deficiência, (ii) promover a integração social, é dele também a responsabilidade de (iii) proporcionar acesso aos bens de serviço coletivo, assim como (iv) a diminuição das barreiras arquitetônicas e atentar para a invisibilidade (FÁVERO, 2004). Questionados sobre a adequação ideal no ambiente de trabalho, os participantes afirmaram:

Quadro 3.8 - Respostas para a pergunta sobre Trabalho

Pergunta: Na sua perspectiva, o que seria necessário para uma adequação ideal para o trabalho?		
Área da Deficiência	Dado coletado	Profissão
Adquirida: (deficiência visual)	“[...] Eu fiz o curso de Martelinho de Ouro, sendo um desafio. O professor que deu o curso sentiu dificuldade de me ensinar, mas conclui o curso. Para aprender pedi para o meu professor que demarcasse com uma fita crepe a região do carro que eu precisava trabalhar e assim foi. No final do curso tive a surpresa ganhei o curso completo (custo de R\$ 1.100,00 (um, mil e cem reais), e as ferramentas brasileiras eu comprei com a ajuda do professor. Hoje trabalho com as ferramentas americanas, pois são melhores para a qualidade do meu serviço.”	Autônomo: Funilaria, Martelinho de Ouro.
Congênita: (Paralisia Cerebral), Encefalopatia Crônica – não progressiva – CID: G 80.0	“[...] Não identifico nenhuma adaptação que precisa ser realizada, pois sou muito independente em meu trabalho. ”	Professora (Coordenadora de Escola Especializada)
Congênita: Distrofia Muscular	“[...] Para mim, a maior dificuldade é a questão do transporte e a falta de banheiro adaptado.”	Autônomo

Fonte: a própria autora

Percebe-se, nos depoimentos, a dificuldade de qualificação da pessoa com deficiência, o que dificulta, obviamente, a obtenção do emprego. É o que afirma um dos entrevistados, quando explica o que falta em relação ao estudo e ao trabalho:

“[...] se pessoas com deficiência tivessem mais cotas e também incentivo, apoio para estudar, novos e outros cursos para a formação na área do trabalho, pois nas empresas tem a lei para empregá-los, mas muitos são descapacitados, desqualificados.” (Texto extraído da entrevista em 2014).

Em sua opinião, ainda que sejam amparados pela legislação, o desafio de capacitação e da inserção para atividades laborais é grande, sendo possível a realização de uma escolha profissional com respeito às peculiaridades de cada pessoa.

Igualmente o trabalho é um dos direitos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Além de prever os direitos básicos, garantidos a todos os trabalhadores, assegura à pessoa com deficiência o do trabalho e da condição social (inciso XXXI), proíbe-se qualquer discriminação no tocante a salário, estabelecendo-se critérios para admissão do trabalhador.

Tais cidadãos têm seu direito à vaga no trabalho assegurado pelas Leis Federais: nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989²¹ (BRASIL, 1989); nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990²² (BRASIL, 1990) e no Decreto Federal nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999²³ (BRASIL, 1999), que regulamenta primeira. A Lei Federal nº. 8.112 assegura a reserva de até vinte por cento de vagas do concurso público para pessoas com deficiência (art. 5º, parágrafo 2º), o Decreto Federal nº. **3.298**, entre outras providências, garante um percentual mínimo, em empresas não públicas, de “dois a cinco por cento de [seus] cargos” para “beneficiários da Previdência Social reabilitados ou [com] pessoa portadora de deficiência habilitada” (art. 36), conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Percentual de vagas destinadas as pessoas com deficiências

Número de Funcionários	Percentual da Cota
Até 200	2%
De 201 a 500	3%
De 501 a 1000	4%
De 1001 em diante	5%

Fonte: Decreto Federal nº. 3.298 (BRASIL, 1999)

²¹ “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.”

²² “Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.” (BRASIL, 1990).

²³ “Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.”

Retomando à citação do participante E1V(P), percebe-se que ele destacou a importância da realização de cursos, pois se verifica a desqualificação por algum motivo. Assim, uma outra questão ainda se impõe: destaca-se a força crescente do progresso tecnológico, principalmente na área da informática. O trabalhador depende cada vez mais do aprendizado contínuo, já que o mercado só tende a empregar aquele que for capaz de aprender e produzir constantemente.

No mundo do trabalho, com os Programas de Qualidade Total²⁴ somados à informatização, só está apto aquele indivíduo que sabe trabalhar em equipe e que sabe ser flexível frente às mudanças. Se este indivíduo for uma pessoa com deficiência, quais características poderiam se constituir como alicerces para sua vida laboral independente e autônoma?

A esse respeito, o Brasil vem caminhando passo a passo. Após as leis da década de 80 e 90, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007b, p. 31) define, no artigo 27: “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.”. Nas palavras de Resende e Vital (2008, p.94), isso significa:

[...] sinteticamente (...) assegurar a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário em condição de igualdade com qualquer outro cidadão, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativo, ações afirmativas de promoção de acesso ao emprego privativo ao público, garantia de progressão profissional e preservação do emprego, habilitação e reabilitação profissional, proteção contra o trabalho forçado ou escravo, etc.

É importante afirmar que a universalização do direito das pessoas com deficiência, ao “[...] contrário do que alguns pensam, não significa um gueto institucional” (RESENDE; VITAL, 2008, p. 95). Sem sombra de dúvida, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b) é um instrumento jurídico que garante os direitos humanos universais para um grupo específico ou como um bem universal (RESENDE; VITAL, 2008).

Cabe contextualizar que o cenário educacional brasileiro apresenta dificuldades para assegurar a Educação Básica de qualidade para todos,

²⁴ Conceito de Qualidade Total disponível em: <https://endeavor.org.br/qualidade-total/>.

universalizada a partir da década de 1990. Existem fatores econômicos, políticos e sociais ampliadores do número de jovens e adultos que não concluem os estudos na idade correta. É necessário pensar em ações transformadoras, com o propósito de facilitar o trabalho na diversidade de sala de aula, com vista a um processo educacional inclusivo.

Evidencia-se que, por meio da entrevista, do levantamento de informações quanto à percepção dos entrevistados sobre ter uma profissão, ficou claro que esta, possibilitando a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, traz maior confiança, independência, autonomia, lazer e, conseqüentemente, qualidade de vida.

Dessa maneira, acredita-se que este estudo e sua divulgação, em forma de pesquisa e produto educacional virtual, contribuirão qualitativamente para incentivar as pessoas com deficiência a acreditarem em seu potencial, superando barreiras e dificuldades cotidianamente, não camuflando ou escondendo a deficiência, valorizando as diferenças e atenuando o ciclo de invisibilidade.

Após analisar o que dizem os entrevistados sobre sua vivência em um mundo no qual são, muitas vezes, invisíveis, na próxima seção será apresentado o produto educacional informatizado construído com base na voz dessas pessoas com deficiência.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO VIRTUAL

O Produto Educacional é uma produção acadêmica, voltada para professores da Educação Básica e do Ensino Superior, para ser disponibilizado e utilizado no ensino de forma a promover o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas reflexivas, nas diversas áreas do conhecimento. Ele foi produzido no ambiente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN²⁵ no *campus* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, com o objetivo de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente educacional.

Nas palavras de Moreira (2004), a pesquisa no mestrado profissional em ensino deve ter as seguintes características:

(...) aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais. (MOREIRA, 2004, p. 134).

Trata-se uma produção que envolve os múltiplos agentes desse ambiente e não se limita a um objetivo utilitário, pois busca colaborar com a formação humana, no que diz respeito a atitudes que possam conduzir à reflexão e à ação, como deliberado na Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Afinal, a educação, no seu sentido pleno, fomenta a humanização do ser humano e o ajuda a se aperfeiçoar para o preparo na vida em sociedade, a se realizar. Assevera Ballesteros que,

[...] na linguagem usual do termo, a educação não consiste somente em desenvolver e aperfeiçoar as faculdades intelectuais e morais do indivíduo, da criança, ou do jovem, mediante a transmissão e aquisição dos fundamentos necessários à exigência de uma convivência próspera e pacífica, mas também o ensino e, em geral a cultura da aprendizagem. Fazer assumir e professar sem discriminação, o respeito e a consideração ao semelhante, à solidariedade, a responsabilidade ou a dignidade e a honradez que constituem os valores e princípios necessários para o progresso de qualquer sociedade civilizada. (BALLESTEROS apud GORCZEVSKI; MARTÍN, 2015, p. 37).

²⁵ Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza>>.

Um produto educacional pode, contudo, oferecer material para análise, para a tomada de atitudes e mudança de comportamento, para o agir no cenário educacional e fora dele, criando uma cultura nova e permitindo uma disseminação adequada dos conceitos. Esse produto da pesquisa-ação visa promover os Direitos Humanos em Educação, com base nos discursos das pessoas com deficiência.

A iniciativa para tratar do tema educação inclusiva justifica-se frente à experiência profissional da pesquisadora nessa modalidade de ensino por 20 anos. Após vivenciar inúmeras ações preconceituosas contra pessoas com deficiência, inclusive como diretora de escola especial e pedagoga na escola pública, buscou-se, no curso de mestrado, elaborar um produto educacional acessível, facilmente disponível na e para a escola, para ser utilizado, inclusive, como material didático-pedagógico. Espera-se que o Caderno Pedagógico seja percebido como promotor da Educação em Direitos Humanos dentro do ambiente escolar e que possa ter alguma repercussão social.

Destaca-se a importância dos envolvidos, presentes na comunidade escolar, na leitura do produto. Todos se permitiram refletir, como leitores ativos, sobre a necessidade da mudança de atitude, com vistas à construção de uma sociedade inclusiva e para compreender aquilo que é o *habitus* na visão de Bourdieu (1992 apud SETTON, 2002).

Esse conceito busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas sociais e de conceitos inclusivistas recentes na literatura especializada. Quer recuperar a identidade da pessoa com deficiência como sujeito ativo e produtor da sua própria história, da sua própria trajetória, e não mais ente invisível na percepção limitadora e desconhecida daquele que não possui deficiência.

Assim, espera-se que o produto educacional seja utilizado em situações favorecedoras da assimilação dos conceitos propostos para, assim, promover um “agir direcionado”, contributivo e não preconceituoso ao se deparar com uma pessoa com deficiência.

Nesse movimento, educador e aluno irão ressignificando os conceitos, no sentido de desenvolver a criticidade além do pensamento reflexivo, fatores que devem estar presentes na formação de profissionais que atendem as especificidades da educação inclusiva e integradora.

5.1 A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nos estudos realizados na disciplina de mestrado “Inclusão Social, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: aplicações ao Ensino”, cursada no 1º semestre de 2014, na Universidade Tecnológica Federal, propôs-se o trabalho de campo, tendo como objetivo a realização de entrevistas e observações, em situações da realidade escolar e social, de pessoas com deficiência nas áreas física, visual, auditiva e intelectual.

Os resultados dessas entrevistas e observações nortearam a visão da pesquisadora na elaboração do produto educacional ou objeto virtual, sob a forma de caderno pedagógico, denominado: **A diferença está no SABER AGIR. CONHEÇA! Educação inclusiva: dos documentos legais à realidade escolar.**

Ele foi elaborado pela mestranda, com suporte técnico na área da informática, pois trata-se de um AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, que tem como base a hipótese de pesquisa e a problematização relativa a ela. No caso deste trabalho, a questão a ser respondida era: de que modo a “voz” da pessoa com deficiência pode revelar a importância da construção de um espaço inclusivo e contribuir para a sua humanização considerando a diversidade na comunidade escolar?

Na seção seguinte, será descrito o objeto virtual a fim de se apresentar seus conteúdos, informações e/ou sugestões, objetivando-se informar e orientar a respeito de como intervir em situações do cotidiano na escola com pessoas com deficiência.

5.2 A “NAVEGAÇÃO” NO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional ou caderno pedagógico virtual está hospedado no endereço <<http://www.sabendoagir.com.br/>>. Ao acessar o *link*, o leitor entrará em contato com o quadro 1, a apresentação do material.

Figura 1 - Caderno Pedagógico Virtual – Apresentação

Fonte: a própria autora (site)

O leitor perceberá que, em diferentes momentos históricos e conforme as necessidades e exigências da sociedade, os comportamentos e condutas dos indivíduos foram se estabelecendo e modificando os modos de perceber, educar e valorizar as pessoas com deficiência.

A inclusão como processo requer mudanças de atitude da escola, de seus integrantes e da sociedade. É preciso, perceber que a escola é o espaço com maior urgência de mudança, visto que o sucesso da integração social das pessoas com deficiência depende, em grande parte, do seu sucesso na integração/inclusão escolar.

Na sequência, o leitor, para acessar o caderno, responderá ao questionário inicial, conforme se pode observar na figura 2, a seguir. Os dados ficarão arquivados para uso na pesquisa.

Figura 2 - Caderno Pedagógico Virtual - Apresentação

Fonte: a própria autora (site)

O material apresentado aos sujeitos participantes/leitores do site (produto educacional) vem ao encontro da proposta da “integração”, entendendo-se que nesta o educando com deficiência pode desenvolver-se, dependendo das suas necessidades educacionais, frequentando a classe de ensino regular e/ou especial, enquanto que, na proposta inclusiva, a escola é que deve se adaptar e se instruir para receber o aluno com deficiência.

A partir da terceira página do caderno, figuras 3 e 4, logo adiante, evidencia-se a articulação entre os conceitos de integração e de inclusão, ambos importantes para a informação e o exercício das práticas pedagógicas. O leitor navega, então, em um caderno-livro, cujo conteúdo reflete os documentos legais que promovem a educação de qualidade como alicerce social, conceito também expresso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Figura 3 - Caderno Pedagógico Virtual – páginas 1 e 2



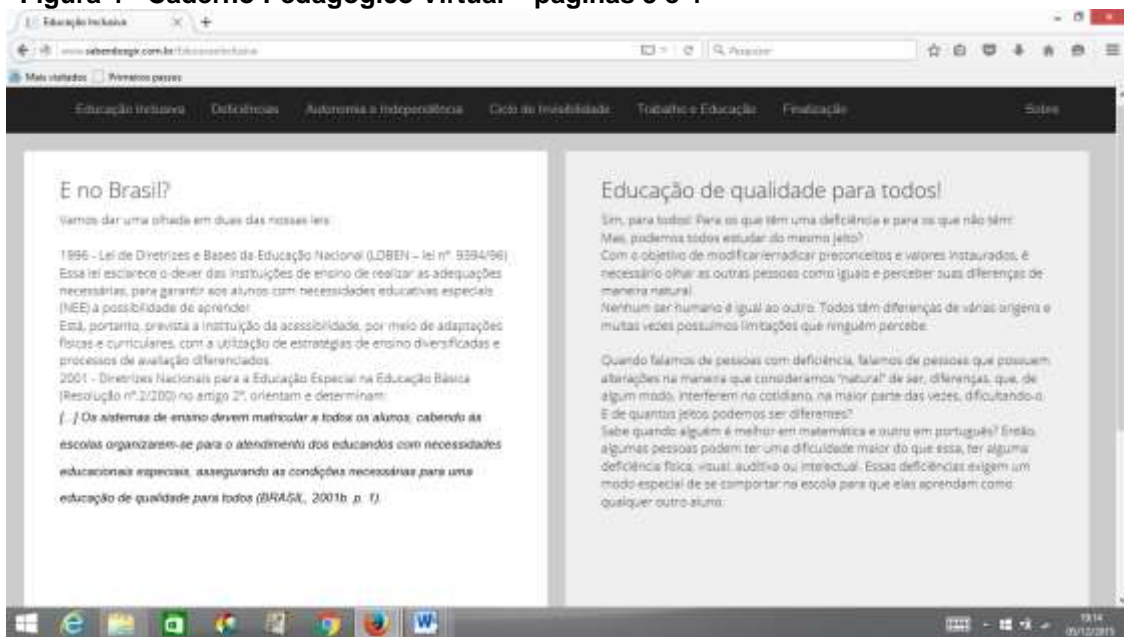
Fonte: a própria autora (site)

O participante da pesquisa terá conhecimento sobre como o percurso histórico da educabilidade²⁶ da pessoa com deficiência vem avançando de maneira importante, especialmente em termos de legislação, da organização documental. Apesar disso, “[...] a sociedade é excludente e desrespeita os mais básicos direitos humanos a cada segundo”, [...] assim como a exclusão escolar é evidente no índice de evasão escolar e repetências. Esses aspectos não se separam.” (GOÉS; LAPLANE, 2007, p. 64.).

Importante acrescentar, como foco desta pesquisa, a proposta de aplicabilidade na escola pública, promovendo espaços de troca e partilha entre todos, ao acessarem o produto educacional, visto que a educação, como qualquer outra política social, é fruto de luta da sociedade organizada, que não está desvinculada do movimento da sociedade e do espaço escolar (GÓES; LAPLANE, 2007).

²⁶ O conceito educativo de Paulo Freire era o de uma educação que ia além da escolarização, mostrando que a criança “lê” o mundo antes de qualquer outra aprendizagem. Assim, a educação precisa estar dentro do contexto dos alunos, tendo como base a aprendizagem libertadora. Esta tem o diálogo como fonte de transformação da prática educacional. Seu legado diz respeito a uma humanização que supera a opressão. Disponível em: < <http://metodista-pedagogia6.blogspot.com.br/2011/05/o-conceito-de-educabilidade-de-paulo.html>.

Figura 4 - Caderno Pedagógico Virtual – páginas 3 e 4



Fonte: a própria autora (site)

A figura 5 apresenta as páginas 5 e 6 do Caderno, que trazem a importância da utilização da terminologia mais apropriada ao se referir à “pessoa com deficiência”, sendo comum a utilização das expressões “portadora de deficiência”, “criança especial”, “aluno especial”, “paciente especial” por ignorar o que está implícito nestes termos.

Figura 5 - Caderno Pedagógico Virtual – página 5 e 6



Fonte: a própria autora (site)

Após a apresentação desses conceitos, são expostos aqueles referentes aos tipos de deficiência: física, intelectual, auditiva e visual. O objetivo é que as pessoas sem deficiência percebam as peculiaridades, as singularidades e as especificidades das pessoas com deficiência, para a instauração de um novo saber agir.

Figura 6 - Caderno Pedagógico Virtual



Fonte: a própria autora (site)

Assim, do conhecimento do cotidiano das pessoas com deficiência, pela análise dos questionários, delimitaram-se categorias cujas informações forneceram subsídios reais, materializados nos discursos.

A figura 7 apresenta os conceitos de autonomia e de dependência.

Figura 7 - Caderno Pedagógico Virtual

www.sabendoagir.com.br/AutonomiaIndependencia

Educação Inclusiva Deficiências **Autonomia e Independência** Ciclo de Invisibilidade Trabalho e Educação Finalização Sobre

Autonomia e Independência

Embora normalmente as palavras "Independência" e "autonomia" apresentem significados muito parecidos, quando falamos de pessoa com deficiência, elas são consideradas diferentes!

Vamos falar primeiro da autonomia, ou seja, da capacidade de conduzir sua vida pessoal e social.

"Ter autonomia é (...) ter competência, força, predomínio sobre si mesmo e sobre o mundo exterior" (FRANÇA, 1999, p. 155).

A pessoa com deficiência pode apresentar maior ou menor autoridade sobre sua vida, dependendo do controle que a pessoa tem sobre os ambientes físicos e sociais (SASSAKI, 2010), sendo que essa condição pode ser desenvolvida e modificada.

Quando nos referimos à independência, definimos como a capacidade da pessoa com deficiência em tomar a sua decisão sem depender de outras pessoas, como membros familiares, professores ou profissionais especializados.

Assim como com a autonomia, podemos ter também mais ou menos independência:

- **Pessoal (na privacidade da pessoa);**
- **Social (quando ocorre a coletividade);**
- **Econômica (de ordem financeira da pessoa) (SASSAKI, 2010).**

Uma pessoa com deficiência física, em locais públicos, pode superar uma barreira arquitetônica com autonomia e independência simultaneamente:

"... no meu trabalho, os problemas são resolvidos. E atualmente, eu não preciso utilizar ônibus, era um pouco difícil por causa da altura do degrau, um pouco alto, conseguia, mas com certa dificuldade no transporte público."

Mas, para uma pessoa com deficiência intelectual, ter autonomia pode significar realizar a sua própria

www.sabendoagir.com.br/AutonomiaIndependencia

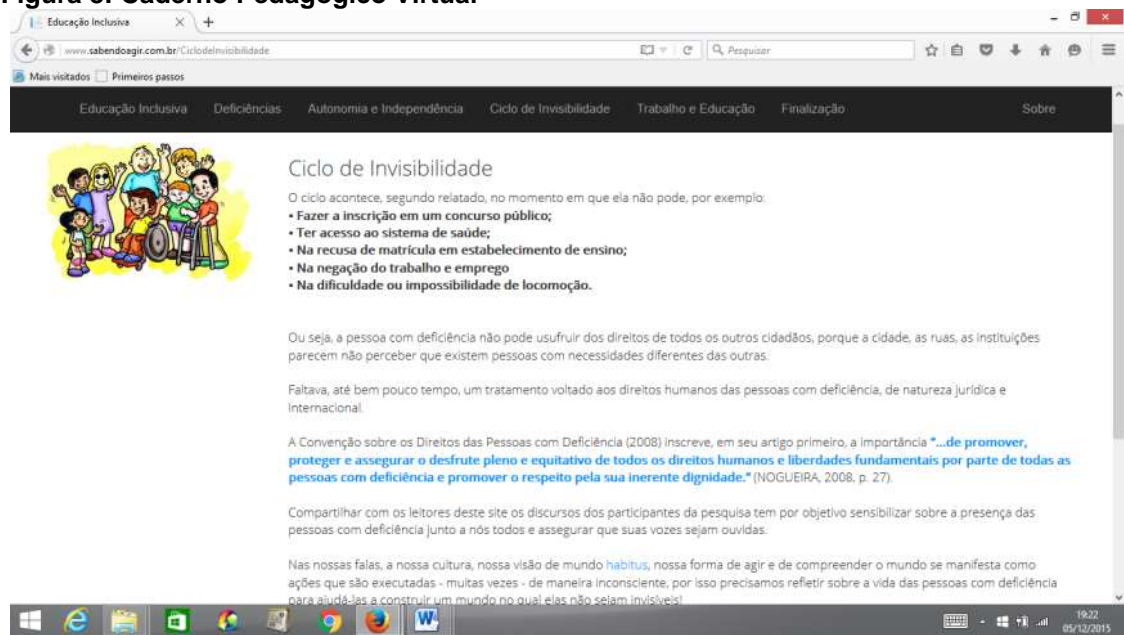
19:20 05/12/2015

Fonte: a própria autora (site)

Segundo Sasaki (2010), estes são conceitos inclusivistas, que podem ser desenvolvidos conforme a autodeterminação e a prontidão, em todas as faixas etárias, nas diferentes tarefas realizadas no cotidiano de todas as pessoas. Os participantes da pesquisa podem aplicar na escola e nas atividades desenvolvidas coletivamente o que aprenderam sobre esses conceitos.

Na figura 8, o assunto é o ciclo de invisibilidade, sempre de acordo com os depoimentos dos entrevistados. Eles apontam o que ocorre na escola, nos locais públicos e privados.

Figura 8: Caderno Pedagógico Virtual



Fonte: a própria autora (site)

Continuando com a análise das categorias “educação”, a figura 9 revela que as administrações educacionais se encontram impregnadas de comportamentos, atitudes e fazeres de todos e cada um dos componentes humanos integrantes desse ambiente.

Figura 9 - Caderno Pedagógico Virtual



Fonte: a própria autora (site)

Para um maior impacto, por meio das respostas obtidas, buscou-se tornar públicas as informações fornecidas pelos entrevistados, por vezes desconsideradas e desconhecidas, no que se referem ao processo educacional das pessoas com deficiência. Assim, as considerações apresentadas no caderno pedagógico virtual podem ensejar ações transformadoras, partindo-se de conteúdos e conceitos-chaves sobre a inclusão, mas, tendo como alicerce principal a “voz” da pessoa com deficiência, para a consolidação de responsabilidades educativas e sociais mais coerentes e eficazes.

Na categoria trabalho (emprego), figura 10, o leitor transitará pelos depoimentos dos entrevistados, percebendo nestes o enaltecimento dos direitos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Recorre-se também à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), documento oficial que informa sobre esse direito, com vista a prover acesso, formação e preparação para o trabalho.

Figura 10: Caderno Pedagógico Virtual

The screenshot shows a web browser window with the URL www.sabendoagir.com.br/TrabalhoEducao. The page has a navigation bar with links: Educação Inclusiva, Deficiências, Autonomia e Independência, Ciclo de invisibilidade, Trabalho e Educação, Finalização, and Sobre. Below the navigation bar, there are tabs for 'Educação', 'Trabalho', and 'Conclusão'. The main content is titled 'Emprego' and includes the following text:

Se a educação pode transformar a nossa vida, ampliando nossos horizontes de conhecimento, é por meio dela também que nos capacitamos profissionalmente! E capacitar-se é uma necessidade de todos!

Conforme aponta uma pessoa com deficiência física, com formação superior:

[...] pessoas com deficiência tivessem mais cotas e também incentivo, apoio pra estudar, novos e outros cursos para a formação na área do trabalho, pois nas empresas tem a Lei para empregá-los, mas muitos são descapacitados, desqualificados.

A nossa Constituição (1988), lei maior do Brasil, prevê que todas as pessoas – com ou sem deficiência – têm o direito de trabalhar.

- Não é permitido pagar salários mais baixos para pessoas com deficiência;
- Deve haver um percentual mínimo de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Percentual de vagas destinadas as pessoas com deficiência	
Número de Funcionários	Percentual da Cota
De 100 a 200	2%
De 201 a 500	3%
De 501 a 1000	4%
De 1001 em diante	5%

Fonte: Lei nº. 8.213 (BRASIL, 1991)

Fonte: a própria autora (site)

Na figura 11, a seguir, apresenta-se a página de conclusão do caderno virtual, nela se reafirma que incluir é estar junto, é viver e conviver, de modo a vencer os preconceitos, declarando que na inclusão há partilha e no ato de ouvir a “voz” das pessoas com deficiência encontra-se o novo diferencial, que as mediações

partem da identidade do sujeito, podendo ser realizadas dentro dos muros da escola e fora dele.

Figura 11 - Caderno Pedagógico Virtual

© 2015 - Prof Suzi Lane Amadeu Gussi

Fonte: a própria autora (site)

A página seguinte, ilustrada na figura 12, elenca dicas de relacionamento para a comunidade escolar – professores-alunos-funcionários – com base na escuta das respostas dadas à entrevista anterior à elaboração do produto educacional. As 10 dicas de relacionamento são agrupadas por área de deficiência (física, auditiva, intelectual e visual). Elas servem também aos pais, pois convidam ao engajamento na elaboração e divulgação de pesquisas na área da educação especial.

Figura 12 - Caderno Pedagógico Virtual



Fonte: a própria autora (site)

Assim, com o objetivo de compreender para agir diferente com as pessoas com deficiência, pensando e vivendo neste dinâmico e diversificado século, afirma-se a necessidade de não mais com parâmetros assistencialistas, mas com um olhar mais humano.

É preciso que a escola acolha e ensine esse conviver, com esses diferenciais, começando-se pela organização e divulgação de trabalhos pedagógicos de cunho social voltados para a diversidade. Que esses trabalhos, essas ações, rompam com a desigualdade, por vezes acentuada pelo desconhecimento sobre a deficiência.

5.3 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: TURMAS, CONDIÇÕES E HORÁRIOS

Estabelecimento de Ensino: **Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas – Ensino Médio e Normal**

O professor regente do Curso de Formação de Docentes e do Ensino Médio esteve presente durante o processo de aplicação do produto educacional, interagindo com outros docentes em hora atividade e outros profissionais (agente

educacional I e II) no seu horário laboral, demonstrando - todos eles - interesse pela temática proposta.

Obtiveram-se registros auditivos, fotográficos, de acesso e de saída do site, registrando-se as respostas aos questionários, inicial e final do site, sendo estes instrumentos impregnados das apreensões relevadas pelos diversos participantes durante o período de realização. A aplicação durou 15 horas-aula com alunos (as) do curso de Formação de Docente e 15 horas-atividade com professores e funcionários, perfazendo um total de 30 horas (duas turmas de 15 horas), distribuídos conforme descrito nos quadros 4 e 5, já apresentados anteriormente.

Quadro 4 - Curso Formação de Docente – Tabulação

Turmas	Data	Número de Horas Aulas	Número de Alunos (as)
1ª série	16/11/2015	04 h/a (vespertino)	17
	17/11/2015	03 h/a (matutino)	04
4ª série	17/11/2015	02 h/a (vespertino)	06
3ª série	18/11/2015	03 h/a (matutino)	11
	18/11/2015	03 h/a (vespertino)	7
Total		15 horas aulas	46

Fonte: a própria autora

Quadro 5 - Professores e Funcionários - Tabulação

Profissionais da Educação	Data	Número de Horas Atividades	Número de Professores e Funcionários
Professores (16)	16/11/2015	01 hora atividade (noturno)	3
	17/11/2015	02 horas atividades (matutino)	3
	17/11/2150	02 horas atividades (noturno)	5
	18/11/2015	02 horas atividades (matutino)	5
Funcionários (13)	16/11/2015	02 horas atividades (noturno)	4
	16/11/2015		1
Outro(1)	17/11/2015	02 horas atividades (vespertino)	2
	17/11/2015	02 horas atividades (noturno)	5
	18/11/2015	02 horas atividades (vespertino)	2
Total		15 horas atividades	30

Fonte: a própria autora

Somaram-se 76 participantes no total.

A proposta pedagógica de aplicação do caderno pedagógico virtual objetiva a cooperação como formação daqueles que compõem o cenário educativo da escola pública no nível do Ensino Médio, conduzindo à reflexão na ação, como prática inclusiva, que promove a integração e o reconhecimento das pessoas com deficiência.

Assim, destaca-se a importância da elaboração e aplicação do produto educacional no estabelecimento de ensino²⁷. Com ele, procurou-se oferecer um sentido transformador à realidade das pessoas com deficiência, sendo esta opressora e por vezes invisível, causando a exclusão. Os leitores, ao fazerem a leitura do caderno pedagógico virtual e ao se apropriarem dos conteúdos, conceitos e dicas, obtiveram auxílio sobre determinadas deficiências e aprenderam como agir para ajudar essas pessoas em situações do cotidiano.

Enfatiza-se que, no processo de investigação, a metodologia da pesquisa deu lugar de valor à diversidade, tomando os dados mais relevantes dos discursos das pessoas com deficiência, cujas vivências permearam esta pesquisa, como diferencial a ser socializado no ambiente educacional público por meio do Caderno Pedagógico Virtual: **A Diferença está no SABER AGIR. CONHEÇA! Educação Inclusiva: dos documentos legais à realidade escolar.**

²⁷ Escola Pública, nível Ensino Médio.

6 ANÁLISE DOS DADOS

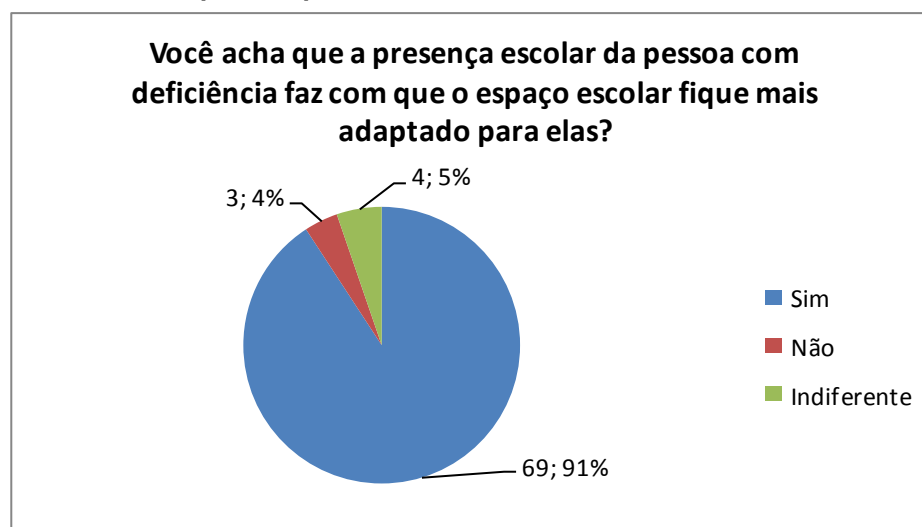
Este capítulo descreve os resultados das análises e as percepções da pesquisadora no decorrer da aplicação do produto educacional em uma escola pública.

6.1 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para validar a pesquisa, foi apresentado um questionário final aos leitores do produto educacional, após concluírem a navegação no caderno pedagógico virtual. O produto educacional virtual foi disponibilizado durante aulas no estabelecimento de ensino Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas – Ensino Médio e Normal. A escolha da escola deu-se pelo interesse em cooperar com a formação humana de alunos, professores e funcionários, que se dispuseram a participar deste trabalho. Os gráficos a seguir revelam as respostas referentes a esse questionário final.

Por meio desses gráficos, percebe-se que, no total, 76 participantes navegaram no *site*. O Gráfico 1 apresenta a opinião dos leitores sobre ser positivo ou não a presença de pessoas com deficiência no ambiente escolar, em relação a se conseguir mais acessibilidade.

Gráfico 1 - Respostas questão final 1



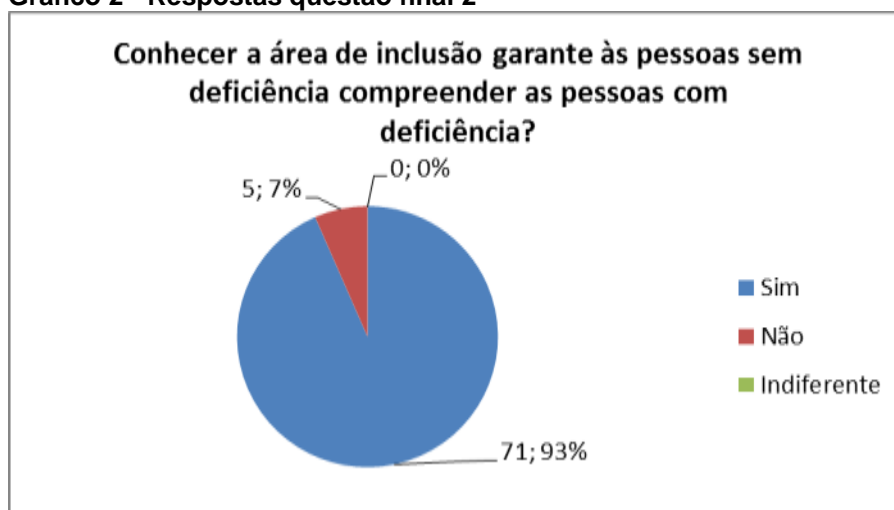
Fonte: a própria autora

O gráfico demonstra que 69 participantes respondem afirmativamente à pergunta, 3 não concordam e 4 indivíduos pensam ser indiferente.

Entende-se que, ao promover a acessibilidade de todos no espaço escolar, as pessoas percebem a importância da igualdade de direitos, o que, nesse contexto, abre espaço para inclusão (OLIVEIRA; PROFETA, 2008). As mediações entre professor, alunos e funcionários na escola e em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento, carregam valores/quesitos sociais que fazem parte da nova educação escolar: a da preparação para a vida com formação humana.

A seguir, o gráfico 2 apresenta os resultados para a questão sobre a importância de se conhecer os conceitos e pressupostos da inclusão para que se compreenda as pessoas com deficiência.

Gráfico 2 - Respostas questão final 2

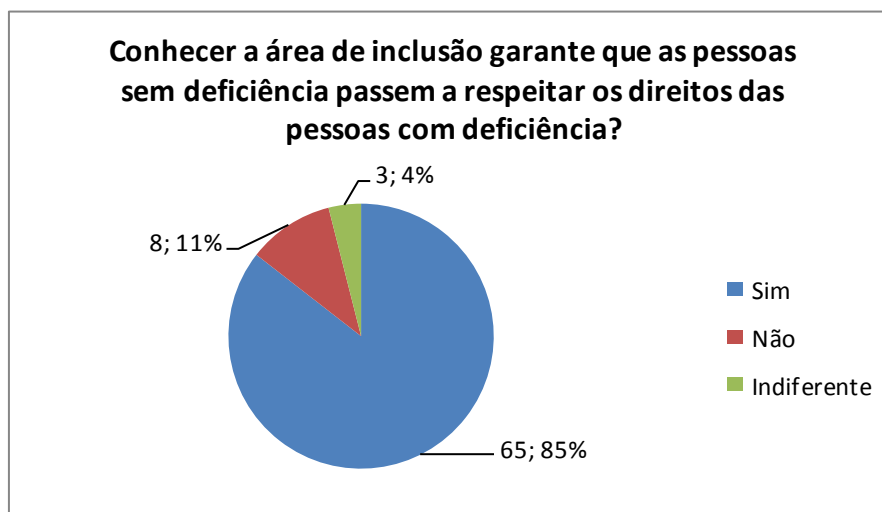


Fonte: a própria autora

Os resultados revelam que, ao considerar a escola como um espaço socializador, no qual o aluno conhece a diversidade de material humano, se perceberá que haverá iguais e diferentes, com valores estabelecidos culturalmente (simbólicos) e que precisam ser apresentados, encontrando no contexto escolar o alicerce para um grande desafio: o da formação humana.

No gráfico 3, elencam-se as respostas para a pergunta sobre se o conhecimento da inclusão enseja um respeito maior às pessoas com deficiência.

Gráfico 3 – Respostas questão final 3

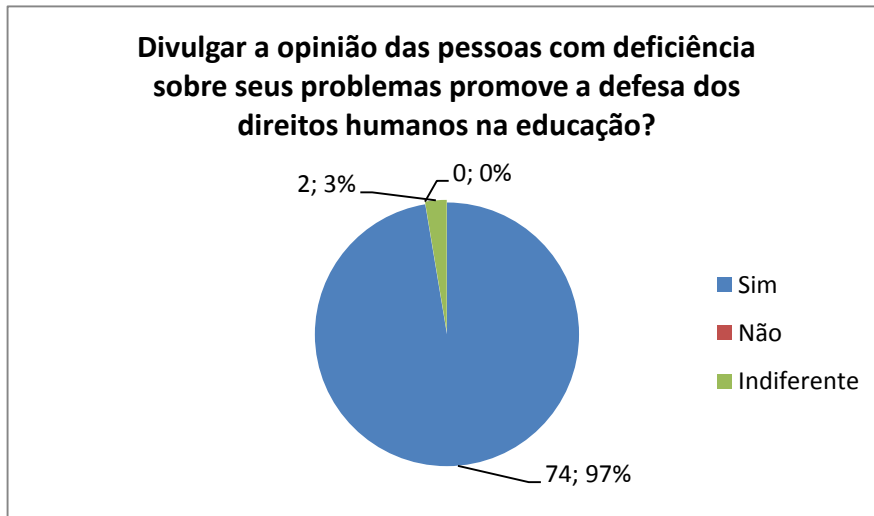


Fonte: a própria autora

Percebe-se que um dos grandes diferenciais contemporâneos, na área educacional, está na conscientização, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Assim, para que uma ideia tenha impacto no sistema a que pertence, preferencialmente em sala de aula, ela deve carregar, nos seus objetivos, **mudanças na realidade social dialogada na escola**. As representações²⁸ da educação não mais ficam atreladas a uma formação tecnicista, ocupa o lugar central a organização racional dos meios e posição secundária o professor e o aluno, para que essa nova formação esteja/seja vinculada à formação em Direitos Humanos.

O Gráfico 4 oferece a visualização dos resultados para a questão sobre a validade de se ouvir os discursos das pessoas com deficiência.

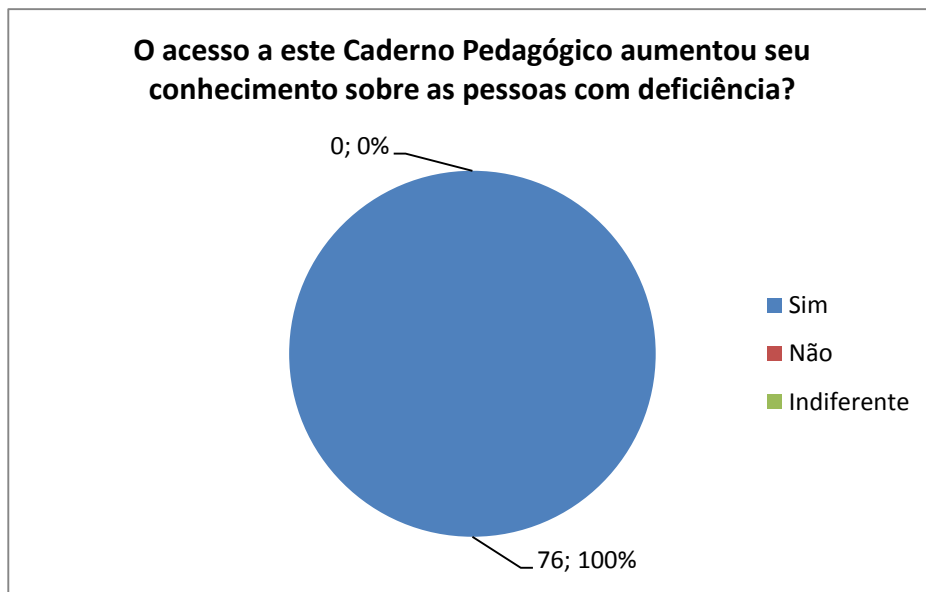
²⁸ “O conceito de representações proposto por Chartier é delimitado com o acúmulo de contribuições de vários autores. [...] As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. [...] As representações são variáveis segundo disposição de grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que forjam.” (CARVALHO, 2005).

Gráfico 4 - Respostas questão final 4

Fonte: a própria autora

O gráfico 4 destaca a importância das mudanças de atitude para a construção de uma sociedade inclusiva com vista à compreensão daquilo que é o *habitus* na visão de Bourdieu (1992 apud SETTON, 2002). Essas mudanças de atitude poderão ser despertadas nas pessoas sem deficiência ao navegarem pelo produto educacional, produzido com a escuta dos discursos das pessoas com deficiência.

Observa-se, no gráfico 5, que os 76 participantes da avaliação do produto educacional consideraram que este contribuiu, ampliou a aquisição de novos conhecimentos a respeito da diversidade no contexto social e escolar.

Gráfico 5 - Respostas questão final 5

Fonte: a própria autora

Assim, o gráfico 5 revela que o caderno pedagógico virtual argumenta além das orientações sobre o “saber agir com as pessoas com deficiência”, trazendo questões sobre os direitos humanos pouco valorizadas/enaltecidas, no entanto presentes nos depoimentos/discursos do grupo dos entrevistados. Revela-se igualmente que esses direitos apresentam para o educador uma nova perspectiva com indicação de mudança de comportamento.

O produto abre espaço para o diálogo, a troca e a partilha com cada aluno e funcionário, porque a escola é um ambiente coletivo e deve se expandir a concepção de acolhimento do aluno com ou sem deficiência, como, por exemplo, ao favorecer novas e outras metodologias com vista ao ensino-aprendizagem.

O gráfico 6, a seguir, estabelece que os 76 sujeitos participantes da pesquisa também concordaram no fato de que o material instaurou (coletivamente) uma porta para a interação com a pessoa com deficiência.

Gráfico 6 - Respostas questão final 6

Fonte: a própria autora

Ao final dessa jornada de pesquisa e estudo, há uma tomada de consciência sobre a importância da instituição escolar e do intercâmbio entre as diversas vozes dos (as) pessoas/alunos (as) com deficiência, que se destacam nas entrevistas, no que diz respeito ao *habitus*, como um sistema de disposições permeado pelas percepções, tomadas de posição, desejos, anseios, angústias, sentimentos, profissionalismo, novas perspectivas (esperança), presentes no discurso. Não obstante, percebe-se, ainda, no contexto escolar e social, a presença de traços de indiferença do fenômeno da invisibilidade, segregando aqueles que possuem deficiência.

Contudo, as pessoas com deficiência traduzem, não sendo estigmatizadas, muito bem suas necessidades, que devem ser escutadas pela comunidade escolar e pela sociedade, para que possa haver mudança, melhoria, a permanência da garantia do direito e a universalidade da educação, respeitando-se a diversidade e proporcionando a igualdade de condições a todas as pessoas com e sem deficiência.

Os sujeitos participantes na aplicação do produto perceberam que a educação não se limita mais à transmissão de conhecimentos-conteúdos, mas precisa hoje desenvolver uma visão crítico-reflexiva que os atualize. Precisa também enfatizar a relevância de se promover uma educação em direitos humanos que enalteça práticas educativas de proteção e defesa da vida das pessoas com deficiência.

Assim, no acesso ao caderno pedagógico virtual, na navegação pelas diversas seções que o compõem e, por fim, nas respostas fornecidas pelos docentes, alunos e funcionários, no questionário final, percebeu-se que havia um esgotamento e o desenvolvimento de atitudes por vezes negativas, decorrentes de um conjunto de fatores que acabam se concretizando em diferentes formas de evasão durante a prática educativa.

Considerando o que já foi mencionado, a escola deve ensejar uma situação privilegiada que tem a ver com a ciência - conhecimento metódico e sistematizado -, ou seja, a escola deve existir para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2012).

Contudo, percebem-se vestígios de que a escola pública ainda não cumpre totalmente o papel social que está destinado. Assim, faz-se necessário os processos formativos nos ambientes de aprendizagem, pois os indivíduos são oriundos de vários contextos sociais e culturais, apresentam visões e histórias de diferentes vivências. O ambiente educacional pode ser promotor dos Direitos Humanos e de práticas democráticas e inclusivas, ao reconhecer e respeitar as diferenças de cada indivíduo (BRASIL, 2012).

Com esse objetivo, o produto educacional virtual encontra-se disponibilizado, no endereço eletrônico <<http://www.sabendoagir.com.br/>> para ser utilizado em situações que favoreçam a assimilação dos conceitos propostos, para assim promover um “agir direcionado”, contributivo e não preconceituoso ao se deparar com uma pessoa com deficiência no ambiente escolar e mesmo fora dele.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir, identificar problemas, pesquisar, sugerir e agir são atitudes e práticas relevantes e necessárias para o cotidiano do professor, como razão da sua prática educativa. No campo da educação especial, não é diferente e avanços teóricos e práticos têm viabilizado a área de tal forma que ela já deixou de ser encarada como uma modalidade isolada, mas incorporada à educação, com fins, objetivos próprios e ofertada, preferencialmente, no seio da Educação Básica e/ou escolaridade regular.

Este trabalho tomou a educação inclusiva como objeto de pesquisa, coletando os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com um grupo de pessoas com deficiência, nas áreas física, intelectual, auditiva e visual, e se voltou para o convívio e participação dos alunos com deficiência no ensino regular, segundo a perspectiva da inclusão.

Na coleta de dados, realizada durante o segundo semestre de 2014 e o ano de 2015, os participantes entrevistados foram muito abertos e se mantiveram interessados em falar e/ou em demonstrar dados que puderam nos oferecer pistas sobre o processo que se buscou implementar.

O objetivo geral deste estudo foi o de colaborar para a formação de professores, alunos e profissionais da educação que atuam na escola pública, no nível do Ensino Médio, buscando conduzir à reflexão na ação, numa prática inclusiva, que promove a integração e o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência desde a Educação Básica, interligando aspectos teóricos, históricos e legislativos sobre a temática e produção educacional da pesquisa.

Seus propósitos específicos foram os de (i) Registrar e descrever as dificuldades vividas no cotidiano por pessoas com deficiência nas áreas física, intelectual, auditiva e visual, no que se refere à educação; (ii) comparar os documentos oficiais brasileiros e paranaenses sobre educação e inclusão e para verificar quais são os direitos garantidos por lei a pessoas com deficiência quanto à educação; (iii) construir e aplicar um Caderno Pedagógico Virtual sobre a inclusão de alunos com deficiência, a fim de subsidiar a prática dos profissionais da educação e do aluno sem deficiência no cotidiano escolar com um novo *Habitus* (Bourdieu) e (iv) a analisar os resultados da aplicação do Caderno Pedagógico Virtual.

Para alcançar tais objetivos, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foram listadas as seguintes categorias para análise: autonomia e independência, educação, trabalho e o ciclo de invisibilidade. A questão posta para a investigação foi: de que modo a “voz” da pessoa com deficiência pode revelar a importância da construção de um espaço inclusivo e contribuir para a sua humanização?

Assim, a pesquisa teve como pano de fundo a análise dos discursos dos participantes, com suas vivências cotidianas e com base nas categorizações mencionadas, partindo da “voz” dos sujeitos entrevistados, contrapondo-os à literatura e documentos oficiais, tendo como ponto de partida as concepções da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e o Parecer CNE/CP Nº8/2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) utilizados como referencial teórico. Interessante que a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, na Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2016, tenha proposto para as escolas públicas o estudo e debate justamente este Parecer, um avanço para o processo educativo na instituição pública.

O trabalho parte da compreensão da importância de iluminar o cenário escolar e inculcar os Direitos Humanos na Educação, para que o processo de inclusão se efetive de forma concreta, para que se modifique a ação educativa, não apenas na substituição das terminologias nos “papéis - documentos”, mas, principalmente, no que tange à mudança de atitude frente à diversidade. Destaca-se que um profissional mais bem preparado tem maior segurança, esclarecimento e motivação para trabalhar. Porém, não basta apenas a pesquisa, que possibilita o entendimento da situação, são necessárias ações direcionadas para a inclusão.

No que tange ao primeiro objetivo específico deste trabalho, a resposta das pessoas com deficiência ao questionário indica que a inclusão na escola não se dá ainda de maneira plena, há diversos desafios a serem resolvidos pelas instituições, estando entre eles a formação e a capacitação docente e de funcionários, questões que precisam ser enfrentadas rapidamente, pela sua importância na escola pública.

Um aspecto negativo, não relatado no escopo do trabalho, observado pela pesquisadora entre os entrevistados relaciona-se às causas da não conclusão da Educação Básica. Muitos alunos com alguma deficiência, seja ela física, intelectual, auditiva e visual, estão fora das salas de aula.

Nessa perspectiva, e retomando o segundo objetivo específico deste trabalho, a análise dos documentos oficiais indica que os conteúdos, os conceitos, as leis, as práticas pedagógicas proporcionam um sentido transformador, com novas intervenções na prática que conseqüentemente pode guiar ações inclusivistas e integradoras no âmbito educacional e social.

Tanto nos resultados do primeiro objetivo quanto do segundo, percebe-se o quanto o educador é importante para auxiliar o aluno na construção de novas perspectivas educacionais e sociais em relação às dificuldades e aos desafios existentes na consolidação da educação inclusiva, na escuta dos entrevistados.

De modo geral, observou-se que ainda há um longo caminho a percorrer, existindo a necessidade de ampliar o debate sobre o tema – Educação Inclusiva - no Brasil, mas com uma ressalva: é necessário levar em consideração a “voz” da pessoa com deficiência. Negar a diversidade é submeter estas pessoas a padrões preestabelecidos, acarretando a perda de identidade desses educandos.

Em relação ao terceiro objetivo da dissertação, construir e aplicar um Caderno Pedagógico Virtual sobre a inclusão de alunos com deficiência, a fim de subsidiar a prática dos profissionais da educação e do aluno sem deficiência no cotidiano escolar, destacam-se os resultados de sua aplicação, obtidos com a análise anunciada no quarto objetivo deste trabalho.

Verificou-se que, ao fazerem a leitura do Caderno Pedagógico Virtual e ao se apropriarem dos conteúdos, conceitos e dicas, os participantes obtiveram informações relevantes sobre determinadas deficiências e sobre como agir para ajudar as pessoas com deficiência em situações do cotidiano permeadas pelo *habitus* (BOURDIEU apud SETTON, 2002) das pessoas sem deficiência.

Muitos elementos interferem na mudança de atitudes das pessoas, acredita-se que o Caderno seja um deles. Concorde-se com Molinaro (2007 apud GORCZEWSKI; MARTÍN, 2015, p. 72), quando este afirma: “É por meio da educação, especialmente da educação voltada para direitos humanos, que podemos contribuir para a formação de sujeitos críticos, efetivamente comprometidos com a dignidade do humano [...]”.

A crença de que seja possível (re)pensar e (re)construir o sistema educacional inclusivo embasou o desenvolvimento dessa dissertação. Acredita-se que, com as discussões conceituais, legais e filosóficas e com os relatos dos

entrevistados, abrem-se portas para novos estudos, uma vez que o tema não se esgota totalmente.

Pode-se afirmar que o movimento de (des)construção do modelo educacional excludente reside na abertura de espaço para a expressão livre dos alunos com deficiência. Essa abertura pode construir e ajudar a promover uma prática reflexiva, para instaurar uma relação dialógica que dê voz aos questionamentos, necessidades, desejos e angústias desses indivíduos. É possível, dessa forma, oxigenar o pensar e as ações pedagógicas de forma ativa.

Enfatiza-se que a metodologia da pesquisa-ação deu lugar de valor à voz da pessoa com deficiência, no processo de investigação, tornando os dados coletados mais relevantes. Suas vivências permearam esta pesquisa, que partiu de seus discursos como diferencial a ser socializado no ambiente educacional público por meio do Caderno Pedagógico Virtual: A Diferença está no SABER AGIR. CONHEÇA! Educação Inclusiva: dos documentos legais à realidade escolar.

7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Como sugestão de trabalhos futuros, enumera-se:

- Como se elabora o conceito de representações da educação proposto pelo historiador francês Roger Chartier, relacionando-o com o de invisibilidade da pessoa com deficiência no cenário educacional;
- Que concepção de acolhimento a escola pública tem praticado após 22 anos da Declaração de Salamanca (1994);
- Estudar a educação inclusiva na Educação Básica com o objetivo de localizar os desafios que alunos com deficiência enfrentam nesse nível de ensino interligando aspectos teóricos, históricos e legislativos sobre a temática e a produção educacional para consolidar aspectos práticos da inclusão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. brasileira coord. e ver. por Alfredo Bosi. Ver. e trad. dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/284/267>>. Acesso em 6 maio 2016.

ALMEIDA, M.S.R. Tornando as escolas inclusivas. **Revela**, Praia Grande/SP, ano2, n. 3, ago. 2008, p. 369-381. Disponível no endereço: < <http://www.fals.com.br/revela7/escolasinclusao.pdf>>. Acesso em 08 out. 2015.

ANDERY, M. A. P.A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Geranmond, 2012.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM IV- **Manual de diagnóstico e estático de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BARBOSA, A. de A. S. **Bilinguismo e a educação de surdos**. 2011. Disponível em: < <http://bit.ly/273h3Up>>. Acesso em: 7 maio 2016.

BERGAMASCO, E. de F. A.; BOLSANELLO, M. A.; SILVA, T dos S. A. da. Especificidades da escrita de alunos surdos - a escrita dos sinais. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. A. da (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 193-225.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 4 maio. 2016.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 4 maio 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. BRASIL. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art6.asp>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. **Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000.** 2000a. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. **Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível

em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 6 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 6 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil. **Saberes e práticas da educação**: dificuldades de comunicação e sinalização, surdez. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHD**. 2007a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Brasília, 2007b. Disponível em: < <http://bit.ly/1SYT4hQ>>. Acesso em 4 maio 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília: 26 ago. 2009.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/ CP Nº8, de 6 de março de 2012. Disponível em: < <http://bit.ly/1X8UyZN>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CARVALHO, E. J.; BELTRÃO, J. H. **Educação Inclusiva**: Atendimento e o Currículo para o Trabalho com Pessoas com necessidades educativas especiais. Disponível em:< http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd/EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

CARVALHO, F.A.L de. **O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v.9, n1, p.143-165, 2005. Disponível em: < <http://www.sc.senac.br/biblioteca/arquivosSGC/CHARTIER%20E%20BORDIEU.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DOLABELA, F.; TORQUATO, C. **Empreendedorismo sem fronteiras: um excelente caminho para pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA-E., 2004.

FRANÇA, S. A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumos, 1999. p. 155-168.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Estatuto da Federação Nacional das Apaes, de 9 de novembro de 2011**. Disponível em: <<https://www.apaebrasil.org.br/#/>>. Acesso em: 23 mar. 2016. (download)

GARCIA, R. M. C. **Discursos Políticos sobre Inclusão: questões para as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil**. GT, Educação Especial, nº15. Nov. 2004. Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/qt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em 7 maio 2016.

GOMES, M.L.F.L. **Os nós da escola e a inclusão**. 2013. Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa, Viseu. 2013.

GORCZEVSKI, C; MARTÍN, N.B. **Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas**. São Paulo: Atlas, 2015.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 2015. **Indicadores mais comuns que sugerem investigação oftalmológica em crianças de idade escolar**. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?catid=151&itemid=10173>>. Acesso em: 6 maio 2016.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA - SEPED, 3., 2012, Irati. **ANAIS...** Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste. Disponível em:< <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2016.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KLEIN, L.R., SILVA, G.L.R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. BARROCO, S.M. S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T. dos S. A. da. (org.).In. **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. Educação física e escola inclusiva. In. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. **Temas em Educação Física adaptada**. [S.l.]: SOBAM, 2001. p. 38-46.

LURIA. A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmom; SENAC, 1997.

_____. Ensinando a turma toda. **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 18-23, 2002.

_____. PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M.C.S. O desafio da Pesquisa Social. In: _____. **Pesquisa social**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.

MONTE, F. R. F. do, et al. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>>. Acesso em 29 de mar. 2016.

MUNIZ, E. P. **Políticas públicas educacionais: possibilidades e Limites no Atendimento Educacional do Educando com Deficiência Mental Severa**. Campo Grande/MS. Período de 1980 a 2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE: **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. CID-10. São Paulo: EDUSP, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de impedimentos, deficiências e incapacidades**. Genebra: OMS, 1980.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual, de 06 de outubro de 2004**. Tradução de Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá: [s.n], 2004. Disponível em: <<http://www.defnet.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

OLIVEIRA, L. A. História da Educação de Surdos: da Antiguidade à Idade Moderna. _____. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE, 2012. p. 29-38.

OLIVEIRA, A.A.A.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura acadêmica/ Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, F. I. W.; PROFETA, M. da S. Educação inclusiva e alunos com necessidades especiais. In: OLIVEIRA, A.A.A.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura acadêmica/ Marília: Fundepe, 2008. p. 79-81.

PEIXOTO, A. C. **A reforma educacional Francisco Campus – Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. 1981. 2V.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **O Professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense: produção didático-pedagógica**. 2010. Curitiba: SEED/PR, 2011. V.II. Disponível em: <<http://bit.ly/1rDO09o>>. Acesso em: 7 maio 2016.

POKER, R. B. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: OLIVEIRA, A.A.A.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura acadêmica/ Marília: Fundepe, 2008. p. 179-196.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flávia Maria de Paiva Vital (Coords). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada>>. Acesso em: 4 maio 2016.

REZENDE, J. A. S. **Apostila de Aprendizagem Motora**. Escola Superior de Educação Física de Muzambinho: ESEFM, 2008.

RODRIGUES, M.N.; LIMA, S.R. Atividades motoras aquáticas na coordenação corporal de adolescentes com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 369-381, abril/junho 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00369.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3.ed. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M de; SILVA, M. B.C. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: _____.
Inclusão: construindo uma sociedade para todos? 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 23. ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.5)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. 1ª reimp. Campinas: Cortez, Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Presidência da República. **3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência deve reunir duas mil pessoas em Brasília.** 23/11/2012. Disponível em:<
<http://www.sdh.gov.br/importacao/2012/11/23-nov-12-3a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-deve-reunir-duas-mil-pessoas-em-brasilia>>.
Acesso em: 4 nov. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SHIMAZAKI, E. M. **Educação do deficiente mental.** 2002. Disponível em: ,
<http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/...e.../02mar.doc>>. Acesso em: 02 fev. 2016.(download de arquivo)

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, p. 424-434.

SOARES, M.A.I.; CARVALHO, M.de F. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde; v.5)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Destaques. Brasília: Setor de Educação da representação da UNESCO no Brasil, 2010. Disponível em:<unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

A presente entrevista tem como objetivo identificar e analisar a percepção de pessoas com deficiência em relação à sua condição e à sua interação na sociedade. A mesma faz parte de uma atividade acadêmica que busca obter dados para futuro trabalho de pesquisa na área. Qualquer esclarecimento poderá ser solicitado durante a entrevista. Você pode desistir a qualquer momento e isso não lhe trará nenhum prejuízo.

Nós lhe **garantimos sigilo** do anonimato.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar desta entrevista.

Assinatura do(a) entrevistado(a) / (ou responsável)

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista**Questionário de coleta de dados**Dados pessoais do (a) entrevistado (a):

Nome: _____ (opcional)

Cidade: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: () solteiro(a) () casado (a) () separado (a) () viúvo (a)

Filhos: () não () sim Quantos: _____

Grau de escolaridade:

Ensino Fundamental	1ª a 4ª séries	Incompleto ()	Completo ()
	5ª a 8ª séries	Incompleto ()	Completo ()
Ensino Médio	1º ao 3º ano	Incompleto ()	Completo ()
Ensino Universitário		Incompleto ()	Completo ()
Pós – Graduação ()	Especialização ()	Mestrado ()	Doutorado ()

Profissão:

() estudante () funcionário público () autônomo () do lar () aposentado por tempo de serviço () aposentado por invalidez () outro Qual? _____

Dados sobre a deficiência:

Tipo de deficiência: _____

Outros detalhes _____ () não soube informar

Origem:

() Congênita () Adquirida Quanto tempo faz? _____

Causa: _____

Dados sobre a forma de locomoção, utiliza-se de:

- cadeira de rodas manual
- cadeira de rodas motorizada
- muleta
- aparelhos nas pernas
- sem nenhum auxílio
- bengala
- outro, especifique: _____

Questões descritivas:

Categoria 1 – Autonomia e Independência:

1. A deficiência restringe sua autonomia? Sim ou Não? Como?
2. As pessoas costumam tomar decisões por você? Quando isso acontece? E com que frequência?
3. Existe alguma coisa que você gostaria de fazer que a deficiência te impeça?
4. Você reivindica mudanças nos lugares por onde frequenta para que possa se deslocar com autonomia e segurança? Como faz suas reivindicações?
5. Existem problemas de acessibilidade? (rua, escola, trabalho, igreja, outros? Comente.
6. Qual a sua avaliação em relação aos lugares públicos (serviços públicos) referente a adaptações para pessoas com deficiência?
7. Você tem acesso às tecnologias Assistivas? Quais?
8. A quais tecnologias de informação, comunicação e/ou assistivas você gostaria de ter acesso?
9. Sente-se amparado/a pela Lei que garante os direitos das pessoas com deficiência? Justifique.
10. Você se sente integrado e incluído na sociedade?
11. O que planeja para o futuro?

Categoria 2 – Ciclo da invisibilidade:

12. Você acha que a sua presença interfere, positivamente, na mudança de atitudes das pessoas e na melhoria da acessibilidade nos espaços que frequenta constantemente? Comente.
13. Que percepção você tem quando as pessoas entram em contato com você, em outras palavras, o que você acha que elas imaginam?
14. Hoje é mais comum encontrarmos mais pessoas com deficiência físicas nas “ruas” (ou não?). Você acredita que as outras pessoas têm hoje uma maior aceitação das pessoas com deficiência? Fale um pouco sobre isso.
15. Você costuma encontrar-se ou sair com pessoas sem deficiência? Que lugares frequenta?

Categoria 3 – Conhecimentos e informações sobre a deficiência

16. No momento em que adquiriu a deficiência, você ou sua família receberam informações básicas sobre quais atitudes tomar diante dessa nova realidade? Quem informou? Como?
17. Você se considera bem informado sobre a sua deficiência? Onde busca informações?
18. Você utiliza algum tipo de equipamento ou adaptação para auxiliar nas tarefas diárias? Qual?
19. Você considera importante que o diretor, professor e colaboradores na escola tenham conhecimento sobre a deficiência? Por quê?

Categoria 4 – Educação

20. Você teve dificuldades durante o período escolar? Quais?
21. Sua escola oferece condições adequadas (material didático/equipamentos específicos necessário) para auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem?
22. Você frequenta/frequentou uma classe comum ou especial?
23. Quais as vantagens e desvantagens da comum e da especial?
24. Você considera sua deficiência um obstáculo para o aprendizado escolar? Por quê?

25. Os outros consideram sua deficiência um obstáculo para o aprendizado escolar?
Por quê?
26. Você considera que os professores da sua escola estão preparados e demonstram interesse em ensinar para o aluno com deficiência?
27. Quanto à postura de seus professores, o que você sugeriria para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?
28. Você encontra (ou encontrou) algum obstáculo físico para o acesso aos espaços escolares? Quais você destaca como os mais graves?
29. Os ambientes escolares que você frequenta estão adaptados, em sua maioria, para suas necessidades?
30. O/a aluno/a com deficiência tem direito aos mesmos benefícios conferidos aos demais educandos? De que benefícios você não goza e julga prioritários?
31. Durante sua rotina escolar, você recebe (ou recebeu) algum tipo de ajuda? Qual e quem lhe fornece?
32. Suas avaliações são (foram) diferenciadas?
33. Você considera (considerava) que está (estava) apto a frequentar a escola?
34. Além do professor da turma, você necessita de outro profissional para apoio nas aulas?
35. No geral você pensa que a escola está preparada para lidar com a deficiência, baseado no que você tem vivenciado no contato social?
36. No ambiente da sala de aula, o que precisaria ser modificado para que seu aprendizado fosse melhor?
37. Há alguma atividade escolar da qual você gostaria de participar, mas não pode? (jogos escolares, torneios, gincanas, projetos, excursões, feiras, festas, eventos, etc) Explique.

Categoria 5 – Trabalho

38. Você trabalha atualmente? Faz o que gosta?
39. Da sua perspectiva, o que seria necessário para uma adequação ideal para o trabalho?
40. Qual profissão você pretende (pretendia) exercer? Por quê?
41. O que você gostaria de acrescentar (questão aberta):

Observações e comentários do entrevistador

APÊNDICE C - Termo de Consentimento dos Participantes na aplicação do Produto Educacional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Criação de um site que hospedará o produto educacional – Caderno Pedagógico Virtual.

Pesquisador (es), com endereços e telefones:

01 – **Suzi Lane Amadeu Gussi,**

Residente na cidade de Jaguapitã, Paraná, fone: (43) 96793541.

02 - **Vanderley Flor da Rosa,**

Residente na cidade de Cornélio Procopio, Paraná.

Orientador responsável:

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.

Local de realização da pesquisa:

Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas – Ensino Médio e Normal

Endereço, telefone do local:

Avenida Paraná, 400 – Jaguapitã, Paraná, Fone (43) 3272-2969

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

A presente pesquisa tem por objetivo cooperar para a formação de professores, alunos e profissionais da educação que atuam na escola pública no nível de Ensino Médio, buscando conduzir a reflexão e ação numa prática inclusiva que promova a integração e o reconhecimento das pessoas com deficiência. Posteriormente, pretende capacitá-los à utilização do recurso tecnológico com o intuito de viabilizar o estudo de conceitos sobre Educação Inclusiva mediante acesso ao site – Caderno Pedagógico Virtual. Este trabalho também pretende realizar a inclusão digital ao viabilizar o acesso neste formato, verificar sua aceitação e implementação no processo de ensino - aprendizagem na comunidade escolar.

2. Objetivos da pesquisa.

- Proporcionar a comunidade escolar um ambiente virtual de aprendizagem – site para realizarem atividades diferenciadas do cotidiano escolar.
- Disponibilizar um produto educacional no formato de um Caderno Pedagógico Virtual que possa conduzir a reflexão e ação das pessoas sem deficiência ao se depararem com pessoa com deficiência no espaço escolar e convívio social.
- Aplicar Caderno Pedagógico Virtual como instrumento da Educação Inclusiva a fim de subsidiar a prática dos profissionais da educação e do alunado sem deficiências no cotidiano escolar, esperando-se efetivas mudanças de atitudes.

3. Participação na pesquisa.

Os participantes, após concordarem com esse termo, terão acesso ao site e receberão um tutorial (passo a passo) de como poderão acessar o Caderno Pedagógico Virtual.

Após entrar no ambiente poderão acessar o questionário inicial. Logo em seguida poderá acessar os conteúdos presente no Caderno com orientação do pesquisador. Poderão ainda, acessar da escola e de sua residência.

No Final do trabalho responderão um questionário final, referente ao conteúdo estudado e também uma pesquisa, sobre a aceitação/validação do Material disponibilizado.

4. Confidencialidade.

O participante terá a garantia do sigilo e privacidade de sua participação neste curso.

Desconfortos, Riscos e Benefícios.

Não haverá desconforto ou riscos pelos quais o participante passará, uma vez que será orientado como utilizar o computador e o site.

Em relação aos benefícios ao participante, será oportunizada a utilização e conhecimento dos recursos do ambiente virtual: site e dos conteúdos de Educação Inclusiva e de conceitos científicos trabalhados.

5. Critérios de inclusão e exclusão.

Quanto aos critérios utilizados para inclusão do participante serão exigidos que o mesmo tenha matrícula regular no curso de formação de docentes e/ou no ensino médio no Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas EM e N – Jaguapitã, Paraná e que possua acesso a um computador com internet. Já para a exclusão do participante, será utilizado o critério da não participação nas atividades propostas.

6. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

O participante terá o direito de deixar os estudos a qualquer momento, bem como o direito a receber esclarecimentos e informações que julgar necessário em qualquer etapa da pesquisa, com liberdade de recusar ou retirar o consentimento de participação sem nenhuma forma de penalização.

7. Ressarcimento ou indenização.

O participante não terá direito a ressarcimento ou indenização em qualquer etapa da pesquisa por se tratar de uma pesquisa de estudo de caso e que não gera nenhuma forma de custos tanto para os pesquisadores quanto para os participantes.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento (do sujeito de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, e os benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo ciente de que os dados poderão ser utilizados para divulgação científica: entrevistas, artigos, livros, fotos, filmagem, preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo do Responsável: _____ Assinatura: _____

Nome completo:
(participante) _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Consentimento do responsável pelo menor Data: ___/___/_____

Assinatura do Responsável

Assinatura do aluno

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador ou seu representante

Data:

Nome completo: **Suzi Lane Amadeu Gussi**

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com **Suzi Lane Amadeu Gussi**,
via e-mail: suzilaneamadeugussi@seed.pr.gov.br ou lanegussi@gmail.com ou
telefone: (43) 9679-3541 ou 3272-2969 (Escola).

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do

sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR,
telefone: 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.

APÊNDICE E - Registro Fotográfico durante o Estágio de Docência

Participantes:

- Professores e FuncionáriosProf^a. de Geografia e BibliotecáriaProf. de Química e Prof^a. de Biologia

Zeladoras e Bibliotecária



Diretor e Secretária

Prof. de Educação Física, Prof^a. de Química e SecretáriaProf. de Filosofia e Prof^a. de Física,

Alunos(as) do Curso de Formação de Docente - Ensino Médio

Alunos (as) 4ª série



Alunos (as) 1ª série



Alunos (as) 3ª série