

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

ANDREA RIBEIRO RAMOS

INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA  
ASSISTIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO

São Paulo  
Junho/2020

ANDREA RIBEIRO RAMOS

INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA  
ASSISTIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane

São Paulo

Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

R175i Ramos, Andrea Ribeiro  
Inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: concepções e reflexões dos docentes do ensino técnico / Andrea Ribeiro Ramos. – São Paulo : CPS, 2020.  
211 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kanaane

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

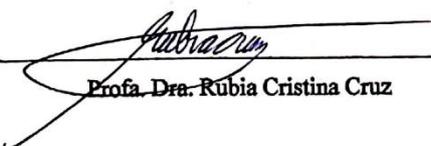
1. Educação Profissional. 2. Inclusão. 3. Desenho Universal para a Aprendizagem. 4. Tecnologia Assistiva. 5. CEETEPS. I. Kanaane, Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

**Andrea Ribeiro Ramos**

**INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA  
ASSISTIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO**

---

**Prof. Dr. Roberto Kanaane**



---

**Profa. Dra. Rubia Cristina Cruz**

---

**Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi**

**São Paulo, 15 de junho de 2020**

Dedico este trabalho aos professores pelo  
aprendizado e a todos, que de alguma forma,  
me ajudaram e incentivaram nesta jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Nestes anos de mestrado foram muitas horas de estudo, dedicação, amizade, companheirismo, empenho, muitas lágrimas e risadas, ingredientes fundamentais para transformar um sonho em realidade. Deste modo agradeço a todos que me incentivaram nesta jornada que marcará minha vida para sempre.

Agradeço também aos meus professores e colegas que, em meio a tantas dificuldades, me proporcionaram conhecimento primordiais que me auxiliarão nesta longa jornada de aprendizagem, que está apenas começando.

Quero também oferecer um agradecimento especial ao meu professor orientador Roberto Kanaane, por sempre se esforçar para me ajudar e a professora Helena Gemignani Peterossi por possibilitar que meu avô José Ruy Ribeiro possa se orgulhar sempre de seu legado.

A todos, com grande orgulho, meu muito obrigada, sempre.

## Epígrafe

Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis

(Radabaugh, Tecnologia Assistiva)

## RESUMO

RAMOS, A. R. **Inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: concepções e reflexões dos docentes do ensino técnico.** 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

O presente estudo tem por objetivo apresentar as concepções e reflexões sobre inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva sob a perspectiva dos docentes do ensino técnico profissional do Estado de São Paulo. Com o propósito de caracterizar a pessoa com deficiência, sua história e contextualização, bem como a terminologia utilizada. Em seguida, tem-se a conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com seus princípios, histórico e finalidade. Posteriormente, designa-se o termo Tecnologia Assistiva, suas categorias e utilizações, salienta-se a identificação da legislação vigente referente a pessoa com deficiência e verifica-se as estratégias e táticas adotadas para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino técnico sob a perspectiva dos docentes. A pesquisa é exploratória, descritiva, bibliográfica e de campo. A abordagem utilizada implica em entrevista a área responsável pela inclusão da pessoa com deficiência na instituição de ensino, além de questionários aos docentes, e pesquisa bibliográfica. A metodologia adotada adquire a característica qualitativa fundamentada em elementos da análise de conteúdo de Laurence Bardin e análise dos dados sob o enfoque da estatística descritiva, considerando as percentagens das respostas dos sujeitos aos questionários aplicados. Entre os principais resultados tem-se que dos 143 respondentes 132 docentes afirmaram haver diferença entre inclusão e integração, correspondendo a 92,3% do total, porém há dissonâncias nos comentários dos professores; e destes 60% ministram ou já ministraram aula para pessoa com deficiência, no entanto apenas 13% conhecem o termo Tecnologia Assistiva em sua totalidade. Infere-se a necessidade de rever a formação dos professores e as políticas públicas para a inclusão da pessoa com deficiência. A base teórica é fundamentada em Maria Teresa Égler Mantoan, Rita Bersch, Romeu Kazumi Sassaki, Marta Gil, Enicéia Gonçalves Mendes, Stuart Hall, Domenico de Masi, Helena Gemignani Peterossi, Edgar Morin, Gilberta Jannuzzi entre outros. A título de considerações finais o estudo contempla em sua estrutura aspectos voltados a caracterização do problema, objetivos e fundamentação teórica. Ao mesmo tempo reúne elementos do método de estudo,

metodologia e técnicas empregadas, além da proposta de um plano de ação efetivo de inclusão destinado a pessoa com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino Técnico. Inclusão. Desenho Universal para a Aprendizagem. Tecnologia Assistiva. Docente. CEETEPS.

## ABSTRACT

RAMOS, A. R. **Inclusion, Universal Design for Learning and Assistive Technology: conceptions and explanations of the technical teaching teacher.** 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

The present study aims to present the conceptions and reflections on inclusion, Universal Design for Learning and Assistive Technology from the perspective of teachers of professional technical education in the State of São Paulo. In order to characterize the person with disabilities, their history and context, as well as the terminology used. Then there is the concept of Universal Design for Learning (DUA) with its principles, history and purpose. Subsequently, the term Assistive Technology is designated, its categories and uses, the identification of the current legislation regarding the person with a disability is highlighted, and the strategies and tactics adopted for the inclusion of the person with disabilities in the technical education are verified from the perspective of teachers. The research is exploratory, descriptive, bibliographic and field. The approach used implies an interview with the area responsible for the inclusion of people with disabilities in the educational institution, in addition to questionnaires to teachers, and bibliographic research. The adopted methodology acquires the qualitative characteristic based on elements of the content analysis of Laurence Bardin and analysis of the data under the focus of descriptive statistics, considering the percentages of the subjects' answers to the applied questionnaires. Among the main results, of the 143 respondents, 132 professors stated that there is a difference between inclusion and integration, corresponding to 92.3% of the total, but there are dissonances in the teachers' comments; and of these 60% teach or have already taught classes for people with disabilities, however only 13% know the term Assistive Technology in its entirety. The need to review teacher training and public policies for the inclusion of people with disabilities is inferred. The theoretical basis is based on Maria Teresa Égler Mantoan, Rita Bersch, Romeu Kazumi Sasaki, Marta Gil, Enicéia Gonçalves Mendes, Stuart Hall, Domenico de Masi, Helena Gemignani Peterossi, Edgar Morin, Gilberta Jannuzzi among others. As final considerations, the study contemplates in its structure aspects aimed at characterizing the problem, objectives and theoretical foundation. At the same time, it brings together elements of the study method, methodology and techniques employed, in addition to the proposal for an effective inclusion action plan for people with disabilities.

**Keywords:** Professional Education. Technical Education. Inclusion. Universal Design for Learning. Assistive Technology. Teacher. CEETEPS.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Certo e errado no uso da terminologia da pessoa com deficiência.....	32
Quadro 2:	Classificação da norma internacional ISO 9999:2002.....	62
Quadro 3:	Legislação nacional referente a pessoa com deficiência.....	76
Quadro 4:	Relação de escolas e quantidade de alunos atendidos por profissionais especializados em 2019.....	119
Quadro 5:	Categorias iniciais da análise de conteúdo.....	127
Quadro 6:	Categorias intermediárias da análise de conteúdo.....	128
Quadro 7:	Categoria final da análise de conteúdo.....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Tipos de deficiência .....	26
Tabela 2:	Quantidade de indenizações pagas.....	46
Tabela 3:	Industrialização no Brasil.....	52
Tabela 4:	Aumento da expectativa de vida.....	65
Tabela 5:	Quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2017.....	97
Tabela 6:	Quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2018.....	97

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Linha do tempo da terminologia da pessoa com deficiência.....	29
Figura 2:	Exemplos de recursos de tecnologia assistiva.....	55
Figura 3:	Recursos de comunicação aumentativa e alternativa.....	56
Figura 4:	Sistemas de controle de ambiente .....	57
Figura 5:	Projetos arquitetônicos para acessibilidade.....	58
Figura 6:	Órteses e próteses.....	58
Figura 7:	Recursos de adaptação postural.....	59
Figura 8:	Auxílios de mobilidade.....	59
Figura 9:	Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil .....	60
Figura 10:	Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais.....	60
Figura 11:	Mobilidade em veículos.....	61
Figura 12:	Esporte e lazer.....	61
Figura 13:	Mapa conceitual do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	67
Figura 14:	Estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem.....	73
Figura 15:	Comparação entre o número de alunos matriculados em 2017 e 2018 por deficiência.....	98
Figura 16:	Diferença entre integração e inclusão escolar na perspectiva dos docentes do ensino técnico.....	99
Figura 17:	Nuvem de palavras sobre a diferença entre integração e inclusão escolar na perspectiva dos docentes do ensino técnico.....	100
Figura 18:	Quantidade de docentes que ministra ou ministrou aula para pessoa com deficiência.....	104
Figura 19:	Nuvem de palavras sobre ministrar aula para pessoa com deficiência.....	104
Figura 20:	Grau de conhecimento dos docentes a respeito do termo Tecnologia Assistiva.....	107
Figura 21:	Nuvem de palavras sobre o grau de conhecimento dos docentes a respeito do termo Tecnologia Assistiva.....	108

Figura 22: Percepção dos docentes quanto a quantidade de treinamentos da instituição sobre a utilização de Tecnologia Assistiva.....	110
Figura 23: Percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para utilização de Tecnologia Assistiva.....	111
Figura 24: Nuvem de palavras sobre a percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para utilização de Tecnologia Assistiva.....	112
Figura 25: Percepção dos docentes quanto a participação em treinamento voltado a pessoa com deficiência.....	113
Figura 26: Nuvem de palavras com a percepção dos docentes quanto a participação em treinamento voltado a pessoa com deficiência.....	113
Figura 27: Percepção dos docentes quanto ao grau de conhecimento de práticas, estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência.....	115
Figura 28: Nuvem de palavras sobre a percepção dos docentes quanto ao grau de conhecimento de práticas, estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência.....	115
Figura 29: Grau de anuência dos docentes quanto as regras a que estão submetidos os alunos com deficiência.....	117
Figura 30: Grau de conhecimento dos docentes a respeito da avaliação do aluno com deficiência.....	118
Figura 31: Grau de conhecimento dos docentes a respeito do desenvolvimento de atividades específicas para pessoa com deficiência com estagiário ou auxiliar de ensino em sala de aula.....	119
Figura 32: Grau de conhecimento dos docentes sobre o termo sala de recursos multifuncionais.....	121
Figura 33: Grau de conhecimento dos docentes a respeito da legislação referente a pessoa com deficiência.....	123
Figura 34: Nuvem de palavras sobre o grau de conhecimento dos docentes a respeito da legislação referente a pessoa com deficiência.....	124
Figura 35: Nuvem de palavras da entrevista com a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	129

## LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana sobre Deficiência Mental
AAIDD	Associação Americana sobre Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento
ADA	American with Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
AME	Associação Metroviários dos Excepcionais
AMS	Articulação dos Ensinos Médio, Técnico e Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APIT	Associação Promotora de Instrução e Trabalho
ASL	American Sign Language
AVAPE	Associação para Valorização da Pessoa com Deficiência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAp/INES	Colégio de Aplicação/ Instituto de Educação de Surdos
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CBB	Comissão Brasileira do Braille
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade ou Restrição e Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSP	Conselho Nacional de Seguros Privados
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPS	Centro Paula Souza
DAS	Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
DOU	Diário Oficial da União
DPVAT	Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre
DU	Desenho Universal

DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUSTAT	Empowering Users Through Assistive Technology
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GW	Grupo de Washington
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
ISO	International Organization for Standardization
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OA	Objetos de Aprendizagem
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Opas	Organização Pan-Americana da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PGMU	Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
Pronas/PCD	Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência
Pronon	Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica
PwD	Person with a disability
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SNFMO	Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra

SUSEP	Superintendência de Seguros Privados
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	25
1.1 Conceituação, histórico e terminologia referente a pessoa com deficiência.....	25
1.1.1 Terminologia referente a pessoa com deficiência.....	29
1.2 História da educação inclusiva.....	46
1.3 Tecnologia Assistiva (TA).....	52
1.4 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).....	65
1.5 Estratégias e práticas de ensino e aprendizagem destinadas a pessoa com deficiência utilizando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) .....	68
1.6. Legislação nacional.....	74
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	89
2.1 Método.....	89
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	95
3.1 Análise e discussão.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>PRODUTO DA DISSERTAÇÃO</b> .....	135
<b>SUGESTÕES</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>APÊNDICES</b> .....	151
Apêndice A Instrumento de pesquisa.....	151
Apêndice B Roteiro de entrevista.....	155
Apêndice C Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	156
<b>ANEXOS</b> .....	158
Anexo A Declaração de Salamanca.....	158
Anexo B Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão.....	180
Anexo C Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien) .....	181
Anexo D Aplicativos adaptados ajudam cotidiano de quem tem deficiência.....	209

## INTRODUÇÃO

Em 3 de dezembro de 2018 a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou o primeiro relatório mundial sobre deficiência e desenvolvimento, conforme o site da entidade, tem-se que no mundo existem mais de um bilhão de pessoas com deficiência, e segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres o relatório (ONU, 2018):

“mostra que pessoas com deficiências estão em desvantagem” no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essas metas formam um conjunto ambicioso de compromissos para acabar com a pobreza e a fome, garantir educação e saúde de qualidade para todos, eliminar a violência contra as mulheres e reduzir desigualdades até 2030.

O relatório fez parte das comemorações do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência – em 3 de dezembro, entretanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado para uma sociedade mais inclusiva, equitativa e sustentável para todos, pois de acordo com o relatório (ONU, 2018):

a discriminação com base em deficiências possui efeitos severos no acesso a transportes, à vida cultural e a locais e serviços públicos. Esses desafios frequentemente passam despercebidos como resultado de uma subestimação do número de pessoas vivendo com deficiências e afetadas por preconceito.

Cabe ressaltar que para aprimorar o monitoramento dos indicadores sobre a pessoa com deficiência o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 alterou os dados divulgados no último censo segundo as recomendações da ONU e da Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir da sugestão do Grupo de Washington (GW) tem-se então a alteração do número total de pessoas com deficiência de 23,9% para 6,7%.

A alteração nos números ocorreu para aprimorar os dados, pois conforme matéria assinada pelo Todos pela Educação publicada em 21 de junho de 2018 no jornal O Estado de São Paulo (2018):

considerando os mesmos dados coletados em 2010, o IBGE mudou a forma de interpretá-los, criando um novo indicador. Na margem de corte anterior, foram contadas as pessoas que responderam ter alguma dificuldade em pelo menos um dos quesitos. A proposta atual é que sejam agrupadas apenas as pessoas que têm “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum”.

Em que pese os novos índices convergirem com os dados obtidos na primeira Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), em 2013, que estima a porcentagem de 6,2% de pessoas com deficiência no Brasil, é importante ressaltar que a metodologia dessa pesquisa privilegiou o modelo biomédico de conceituação de pessoa com deficiência e se afastou da perspectiva social adotada no questionário do Censo.

No entanto, o aspecto médico não é o único que rege o indivíduo, pois segundo Morin (2011, p. 47) “o humano é um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”.

Deste modo tem-se de acordo com Morin (2011, p. 47-48) que:

o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de

consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura.

Outrossim, Morin (2011, p. 50-51) afirma que:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas a cultura existe apenas por meio das culturas.**

Desta forma tem-se a educação como uma via de inclusão fomentando a cultura, pois conforme Marta Gil (2005, p.16) a escola possui 4 objetivos: “transmitir conhecimentos, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparar para o trabalho e promover o desenvolvimento pessoal”.

Além do mais, afirma Gil (2005, p. 16) “a escola é a primeira oportunidade que a criança tem para aprender a conviver com outras crianças fora do ambiente familiar”.

Ademais, Morin (2011, p. 49) ajuíza que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Todavia de acordo com o secretário geral da ONU Antonio Guterres (ONU, 2018) “em muitas sociedades, pessoas com deficiências frequentemente acabam desconectadas, vivendo em isolamento e enfrentando discriminação”.

Sendo a educação uma das vias de inclusão social, pois fomenta a cultura, e outra importante via o trabalho, destarte segundo Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 106) que:

através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independentes e autônoma. Consequentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal.

Verifica-se então a relevância da educação profissional, que une a educação e o trabalho, para contribuir com a formação da identidade do indivíduo ao propiciar sua entrada no mercado de trabalho, constituindo-se como um canal de inclusão social, em razão de Domenico de Masi (2003, p.13) afirmar que:

as pessoas que “trabalham”, isto é, aquele bilhão que exerce encargos regularmente remunerados, estão mais garantidas do que as outras, são mais respeitadas, podem ostentar a profissão no cartão de visita. Ao “trabalho”, de fato, são atribuídos efeitos positivos, até milagrosos. Segundo muitos sociólogos, apenas quem trabalha consegue socializar-se, amadurecer, realizar-se. Segundo algumas religiões, só quem trabalha consegue se redimir do pecado original e alcançar o paraíso.

Sendo assim, verifica-se que as pessoas que trabalham, são respeitadas e socializam-se, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade, desta maneira, apura-se que evolução da

sociedade depende de exercer a compreensão entre culturas, povos e nações em sociedades democráticas abertas (MORIN, 2011, p.91).

Segundo Morin (2011, p.94):

a democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia, que produz cidadãos.

Destarte, ao participar do mercado de trabalho tem-se a formação de uma identidade social do trabalhador, em razão de se adotar padrões de comportamentos em consonância aos valores compartilhados no ambiente de trabalho forma-se, então um senso comum de realidade do indivíduo, conceituando-se como sua identidade social.

Deste modo tem-se que “sendo a identidade social construída a partir do momento em que os indivíduos se veem como parte de um grupo, as organizações de trabalho representam um grupo muito expressivo na definição da identidade social dos seus membros” (FERNANDES e ZANELLI, 2006, p. 61).

Ratifica-se então a relevância do ensino técnico uma vez que une duas importantes vias de inclusão social, a educação e o trabalho.

Ademais, novas estratégias como: o Desenho Universal para a Aprendizagem potencializado pela Tecnologia Assistiva, constituem-se como elementos para fomentar uma sociedade mais inclusiva conforme ajuíza Mantoan (2001, p. 8):

um novo paradigma do conhecer está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre os saberes outrora partidos e as ações outrora isoladas. Ele vem sendo gerado do encontro de ambos, provocado pela velocidade cada vez maior entre as comunicações e as informações e vem estabelecendo, por essa proximidade, um novo marco nas relações entre os humanos e destes com o mundo em que vivemos. A malha do saber vai invadindo e cruzando sistemas de ideias, de ações, criando novas competências, constituindo maneiras diferentes de organizar e de articular os domínios teóricos e práticos, intercomunicando-os num diálogo aberto e promissor. Podemos, sem dúvida, afirmar que já não se pensa e se aprende como antigamente.

Trata-se, portanto de uma evolução da humanidade, e das mudanças com ela relacionadas, que segundo Rodrigues (2008, p. 25) possibilitam a formação de um novo conceito sobre a inclusão da pessoa com deficiência na atualidade, pois:

a inclusão tem sido marcada pelo conceito de normalização que implica em oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas, isto é, a sociedade deve organizar-se para eliminar barreiras e oferecer condições para que todas as pessoas desenvolvam suas potencialidades.

Para contribuir com a inserção da pessoa com deficiência de forma ativa e participativa na sociedade foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 promulgada por Dilma Rousseff, assegurada e promovida em condições de igualdade, o

exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ainda de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 em seu artigo segundo (Brasil, 2015):

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

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) foi considerado um avanço para a inclusão, e em seu capítulo IV garante o direito à educação de acordo com o artigo 27 em que afirma que (Brasil, 2015):

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

E em seu parágrafo único garante que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Neste contexto de mudanças e ancorados pelo Estatuto da Pessoa com deficiência tem-se a conceituação do ambiente escolar inclusivo como exercício da cidadania por Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p.16):

ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós.

Desta maneira, evidencia-se que a educação formando o indivíduo como cidadão pleno e consciente de seus deveres e direitos a partir de todas as suas potencialidades e respeitando suas diferenças constitui-se como a base de uma verdadeira sociedade democrática e plena.

Sendo assim, salienta-se a importância da inclusão da pessoa com deficiência na educação, neste caso no ensino técnico, o qual possibilitará os meios necessários à inclusão no mercado de trabalho.

Além disso, contribuir com a entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho contribui com sua sobrevivência sem depender de caridade, mendicância, paternalismos e assistencialismos, pois conforme Vieira e Souza Junior (2016, p. 153):

não é exagerado afirmar que a educação profissional e tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de

instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres.

Fomenta-se então a participação da pessoa com deficiência na sociedade e desta forma, promove-se a democracia, nutrida pela diversidade de interesses e de ideias (MORIN, 2011, p. 95), pois para ter acesso a uma ampla variedade de pensamentos e reflexões é necessário a educação, nesta conjuntura que une democracia, cultura e trabalho tem-se que o ensino técnico possui papel relevante para inserir o cidadão no mercado de trabalho, inclusive a pessoa com deficiência e, deste modo, proporcionar a inclusão efetiva, participativa e crítica em nossa sociedade a partir do surgimento do capitalismo, já que segundo Rehem (2009, p. 31):

com o nascimento e a progressão do capitalismo – como modo de produção e distribuição de riquezas, nos séculos XV e XVI, na Europa -, surgem grandes transformações econômicas e técnicas. Aparecem, nesse contexto, as noções de profissões e de especializações profissionais, como ferreiro, mecânico, tecelão, comerciante, entre outras, decorrentes das mudanças organizativas no sistema econômico, que afetam as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários.

Ademais, tem-se que “na passagem do trabalho doméstico e do artesanato para o trabalho fabril, os ofícios sofreram muitas transformações, levando ao surgimento de novas ocupações e especializações profissionais” (REHEM, 2009, p. 31), os primórdios do ensino técnico conduzido pelos docentes.

Neste sentido concebe-se que os professores desta modalidade terão papel crucial na inclusão da pessoa com deficiência nas unidades de ensino, uma vez que estarão o tempo todo interagindo com eles, e ao propiciarem que concluam seus estudos e entrem no mercado de trabalho de acordo com Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 16) as:

peças com deficiência que estão inseridas no mercado de trabalho, atuando em situações semelhantes aos demais cidadãos de sua comunidade, têm mais possibilidades de expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais.

Em função do exposto tem-se como problema de pesquisa: Qual(is) a(s) concepção(ões) dos professores de uma instituição de ensino técnico profissionalizante no Estado de São Paulo sobre a inclusão da pessoa com deficiência a partir do uso da Tecnologia Assistiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem?

O objetivo principal é apresentar as concepções e reflexões dos docentes do ensino técnico sobre inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva.

Os objetivos específicos são: Conceituar o Desenho Universal para a Aprendizagem, Apresentar a Tecnologia Assistiva disponível no mercado; Caracterizar a legislação vigente quanto a inclusão de pessoa com deficiência; Verificar a visão dos professores quanto a utilização de tecnologias assistivas; Identificar as estratégias e táticas adotadas quanto a inserção de pessoa com deficiência no ensino técnico profissional.

A pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória, em virtude de sua inovação temática, uma vez que a ONU divulgou seu primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento em 2018, bibliográfica e de estudo de caso.

A abordagem é qualitativa, tendo como técnicas: questionários e entrevista, além da fundamentação teórica quanto a inserção, o contexto e o histórico da pessoa com deficiência em Instituição de ensino técnico no Estado de São Paulo.

A análise dos materiais decorrentes da pesquisa empírica deu-se a partir do cálculo de frequência, porcentagem, aliada a elementos de análise de conteúdo segundo fundamentos de Laurence Bardin (2016).

## CAPÍTULO 1

### 1.1 CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E TERMINOLOGIA REFERENTE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Desde 6 de julho de 2015 com a promulgação da Lei 13.146, nomeada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Brasil possui uma das leis mais avançadas sobre a inclusão da pessoa com deficiência, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos conforme apresentado na Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência (2012, p. 4) segundo a qual “todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação”.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146) em seu 2º artigo (BRASIL, 2015):

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

Outrossim, na legislação brasileira, de acordo com o Decreto nº 3298/99 de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, considera (Brasil, 1999):

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

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

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Ainda, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146) em seu 4º artigo é considerada pessoa com deficiência quem se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam

dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva-perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual-cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

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

a) comunicação;

b) cuidado pessoal;

c) habilidades sociais;

d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

e) saúde e segurança;

f) habilidades acadêmicas;

g) lazer; e

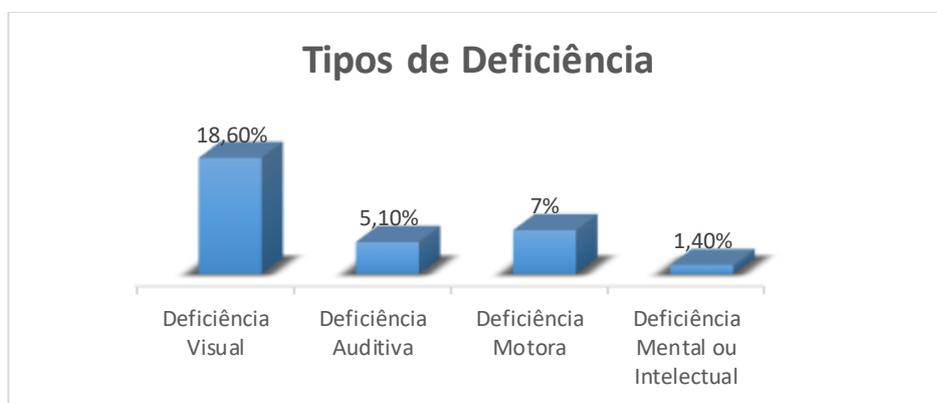
h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

Portanto, as deficiências podem ser caracterizadas como: física, auditiva, visual, mental e/ou múltipla, que se constitui como a associação de mais de uma deficiência. Ademais, verifica-se nas unidades escolares transtornos, síndromes, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades.

Conforme dados da Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência divulgados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2012, e coletados pelo IBGE 18,6% das ocorrências referem-se à deficiência visual, 7% deficiência motora, 5,10% deficiência auditiva e 1,40% deficiência mental ou intelectual.

Tabela 1 – Tipos de Deficiência



Fonte: Adaptado da Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência, 2012.

Subsequentemente, tem-se como referência na história da pessoa com deficiência uma caracterização de exclusão, de segregação, pois esta camada da população não estava incluída de forma plena, participativa e igualitária na sociedade, corroborado por Garcia (2010, p. 9) ao afirmar que “as pessoas com deficiência, via de regra, receberam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro”.

Uma vez que nas sociedades primitivas de subsistência a caça e a pesca eram os meios de sobrevivência, o deficiente era abandonado a própria sorte para não prejudicar o grupo (Barreto e Barreto, 2014, p. 13), pois não poderia, segundo a mentalidade da época, caçar e pescar ou até mesmo contribuir com a procura e manutenção de um abrigo, habilidades individuais essenciais para o período, ficando então dependente de outros membros do grupo, conforme afirma Rodrigues (2008, p. 7) ao expor que:

nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Tudo isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos à agressividade da vida, essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. Embora, não se tenham registros declarados da existência de pessoas com deficiência nesta época, estes dados levantam a hipótese de tal ocorrência.

Com o passar do tempo, na Antiguidade, a história dos deficientes variava conforme o local de nascimento. Em Esparta eram eliminados, atirados do alto de Rochedos segundo Rodrigues (2008, p. 7) ou até mesmo lançados ao mar conforme constatou Garcia (2010, p. 10); em Atenas eram amparados e protegidos pela sociedade de forma segregada, pois segundo Garcia (2010, p. 10) foram “influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça”; em Roma eram explorados comercialmente para fins de prostituição ou entretenimento (Barreto e Barreto, 2014, p. 13); além da possibilidade da família obter permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência (Garcia, 2010, p. 10).

Na Idade Média o deficiente era encarcerado, pois conforme Rodrigues (2008, p. 8):

com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos).

Ainda no período da Inquisição os deficientes mentais foram exterminados (Barreto e Barreto, 2014, p. 13) conforme verificou Garcia (2010, p. 18) uma vez que:

as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”. A própria Igreja Católica adotava comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas.

Nesta época os deficientes eram denominados inválidos, segundo Sasaki (2003) com o significado de indivíduo sem valor, um fardo para a família e a sociedade.

Assim a humanidade continuou a sua trajetória e de acordo com Garcia (2010, p. 19):

o período conhecido como “Renascimento” não resolveu, naturalmente, esta situação de maneira automática. Mas, (...) marca uma fase mais esclarecida da humanidade e das sociedades em geral, com o advento de direitos reconhecidos como universais, a partir de uma filosofia humanista e com o avanço da ciência.

No entanto, a pessoa com deficiência estava a margem da sociedade, sem ter uma voz, até que com o advento do século XVI, o avanço da ciência, as quebras de paradigmas de dogmas religiosos e as mudanças de valores, criaram-se espaços específicos de atendimento a pessoa com deficiência, mas priorizando a segregação como forma de proteção aos deficientes e à sociedade (Barreto e Barreto, 2014, p. 13).

Contudo, a ciência adquiriu status relevante e com novas práticas científicas a pessoa com deficiência tornou-se então um problema a ser resolvido pela medicina, o que possibilitou o acesso à educação dessa camada da população, entretanto com práticas assistencialistas e cultura de institucionalização do deficiente, corroborado por Barreto e Barreto (2014, p. 14) ao afirmar que:

podendo o final do século XIX ser considerado o início da história da educação especial, e assim, em 1770, em Paris, foi criada a primeira instituição especializada para a educação de surdos, por Charles M. L’Eppée, que desenvolveu os “sinais metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada da francesa, para a comunicação com eles. Em 1784 foi fundado o Instituto Real dos Jovens Cegos, também em Paris.

Existem ainda outros marcos que caracterizam a história da pessoa com deficiência como: em 1801 a publicação do tratado médico-filosófico sobre deficiência intelectual de Philippe Pinel, no mesmo ano o experimento para educar o menino selvagem Victor de Aveyron pelo médico Jean Itard. Em 1812 Edouard Seguin desenvolve os princípios de conduta com o deficiente, a possibilidade e a necessidade da prevenção, a educabilidade do deficiente e a própria integração do deficiente. Em 1832 na Alemanha é fundada uma instituição para pessoas com deficiência física. Em 1834 Louis Braille cria o Sistema Braille. Em 1895 Maria Montessori levanta a hipótese da utilização maior da pedagogia ao invés da medicina durante o tratamento de crianças com deficiência mental (Barreto e Barreto, 2014, p. 14).

De acordo com Garcia (2010, p. 21) com o desenvolvimento gradual da humanidade:

a assistência e a qualidade do tratamento dado não só para as pessoas com deficiência como para população em geral tiveram um substancial avanço ao longo do século XX. No caso das pessoas com deficiência, o contato direto com elevados contingentes de indivíduos com sequelas de guerra exigiu uma gama variada de medidas. A atenção

às crianças com deficiência também aumentou, com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos. É fato notório que nos países europeus do pós II Guerra Mundial formou-se o Estado de Bem-Estar Social, cujos programas e políticas incluíam também pessoas com deficiência, em particular as vítimas ou mutilados de guerra. Mas, já no início do século XX, entre 1902 e 1912, na Europa, existem registros da existência de pelo menos vinte instituições destinadas ao exclusivo atendimento de pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. As primeiras campanhas para arrecadação de fundos e recursos para o auxílio dos portadores de deficiência datam deste período, num movimento associado a campanhas do mesmo tipo voltadas para proteção e atendimento básico de pessoas pobres, idosos ou crianças carentes.

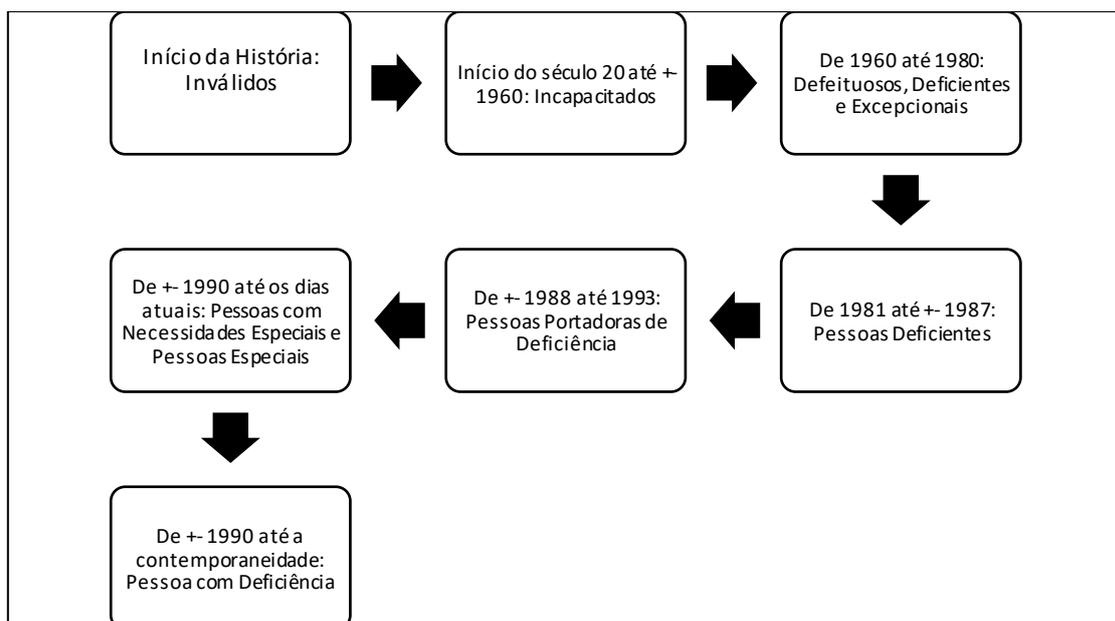
Com o aumento do número de pessoas com deficiência em virtude da II Guerra Mundial as políticas de exclusão, segregação e assistencialismo precisaram ser modificadas, e tornou-se necessário refletir sobre a inclusão desta camada da população.

Deste modo, criou-se o Ano Internacional da Pessoa com deficiência em 1981 e passou-se a utilizar o termo pessoa deficiente, as mudanças e transformações continuaram e, os alicerces dos antigos valores da sociedade foram se rearticulando, bem como as terminologias referentes a pessoa com deficiência.

### 1.1.1 TERMINOLOGIA REFERENTE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Terminologias utilizadas nos séculos XX e XXI como referência a pessoa com deficiência, uma vez que no início da história não havia uma terminologia específica.

Figura 1 - Linha do tempo da terminologia da pessoa com deficiência



Ao revisitar a trajetória da pessoa com deficiência constata-se segundo Romeu Sasaki (2003) que:

Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. O termo significava “indivíduos sem valor”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo. Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.

A história avança, a sociedade se modifica e do início do século XX até aproximadamente os anos 60, o termo se altera de inválidos para incapacitados conforme Sasaki (2003):

O termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “**os incapazes**”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.

Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.

O mundo continuava a evoluir e a sociedade a se adaptar as transformações dos novos tempos, deste modo, a terminologia para se referir a pessoa com deficiência se altera novamente dos anos de 1960 a aproximadamente 1980, e de acordo com Sasaki (2003) tem-se:

“**Os defeituosos**”. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física). “**Os deficientes**”. Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “**Os excepcionais**”. O termo significava “indivíduos com deficiência intelectual”.

A sociedade passou a utilizar estes três termos (defeituosos, deficientes e excepcionais), que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente a os que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

Novas transformações surgem com a evolução da humanidade, entre elas o reconhecimento pela ONU do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, e mais uma vez tem-se a alteração da terminologia da pessoa com deficiência para o período de 1981 a aproximadamente 1987, em consonância com Sasaki (2003):

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.

Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a *Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades*, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.

Para o período de 1988 até por volta de 1993 tem-se uma nova alteração na designação, em conformidade com Sasaki (2003) tem-se que:

Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.

**“Pessoas portadoras de deficiência”**. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.

O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.

No entanto, de 1990 aos dias atuais tem-se algumas novas designações com como: pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais e pessoas com deficiência, consonante com Sasaki (2003) tem-se:

**De ± 1990 até os dias atuais.** O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.

**“Pessoas com necessidades especiais”**. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Daí a expressão **“portadores de necessidades especiais”**. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.

De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.

**De ± 1990 até os dias atuais.** Verifica-se expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.

**“Pessoas especiais”**. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.

O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.

**De ± 1990 até a contemporaneidade.** A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.

**“Pessoas com deficiência”** passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.

Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Salienta-se, no entanto, que em junho de 1994 com a Declaração de Salamanca se recomendava a educação inclusiva a todos, com ou sem deficiência, ressaltado por Sasaki (2003) ao afirmar que:

**“Pessoas com deficiência”** e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.

O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.

Após tantas designações e dissonâncias referentes a terminologia em maio de 2002 conforme Sasaki (2003):

O Frei Betto escreveu no jornal *O Estado de S. Paulo* um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE. Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto a sigla PODE exprime capacidade. O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.

O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.

Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta. A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso: 1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: “*Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...*”, “*A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor ...*”, “*A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje ...*” 2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”. Norma: Toda sigla com mais de 3 letras, pronunciada como uma palavra, deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.

Quadro 1 – Certo e Errado no uso da terminologia da pessoa com deficiência

<p><b>1. adolescente normal</b></p>	<p>Desejando referir-se a um adolescente (uma criança ou um adulto) que não possua uma deficiência, muitas pessoas usam as expressões adolescente normal, criança normal e adulto normal. Isto acontecia muito no passado, quando a desinformação e o preconceito a respeito de pessoas com deficiência eram de tamanha magnitude que a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência. Esta crença fundamentava-se na ideia de que era anormal a pessoa que tivesse uma deficiência. A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado. TERMOS CORRETOS: adolescente (criança, adulto) sem deficiência ou, ainda, adolescente (criança, adulto) não-deficiente.</p>
-------------------------------------	--

<p><b>2. aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido</b></p>	<p>Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.</p>
<p><b>3. “apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno”</b></p>	<p>Na frase há um preconceito embutido: ‘A pessoa com deficiência não pode ser um ótimo aluno’. FRASE CORRETA: “ele tem deficiência e é um ótimo aluno”.</p>
<p><b>4. “aquela criança não é inteligente”</b></p>	<p>Todas as pessoas são inteligentes, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas. FRASE CORRETA: “aquela criança é menos desenvolvida na inteligência [por ex.] lógico-matemática”.</p>
<p><b>5. cadeira de rodas elétrica</b></p>	<p>Trata-se de uma cadeira de rodas equipada com um motor. TERMO CORRETO: cadeira de rodas motorizada.</p>
<p><b>6. ceguinho</b></p>	<p>O diminutivo ceguinho denota que o cego não é tido como uma pessoa completa. TERMOS CORRETOS: cego; pessoa cega; pessoa com deficiência visual.</p>
<p><b>7. classe normal</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: classe comum; classe regular. No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra classe sem adjetivá-la.</p>
<p><b>8. criança excepcional</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: criança com deficiência intelectual, criança com deficiência mental. Excepcionais foi o termo</p>

	<p>utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo excepcionais passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média [pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios] quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média [pessoas com deficiência intelectual] daí surgindo, respectivamente, os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso.</p>
<p><b>9. defeituoso físico</b></p>	<p>Defeituoso, aleijado e inválido são palavras muito antigas e eram utilizadas com frequência até o final da década de 70. O termo deficiente, quando usado como substantivo (por ex., o deficiente físico), está caindo em desuso. TERMO CORRETO: pessoa com deficiência física.</p>
<p><b>10. deficiências físicas (como nome genérico englobando todos os tipos de deficiência)</b></p>	<p>TERMO CORRETO: deficiências (como nome genérico, sem especificar o tipo, mas referindo-se a todos os tipos). Alguns profissionais, não-familiarizados com o campo da reabilitação, acreditam que as deficiências físicas são divididas em motoras, visuais, auditivas e mentais. Para eles, deficientes físicos são todas as pessoas que têm deficiência de qualquer tipo, o que é um equívoco. A deficiência física, propriamente dita, consiste na “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (arts. 5º e 70, Decreto nº 5.296, 2/12/04).</p>

<p><b>11. deficientes físicos (quando se referir a pessoas com qualquer tipo de deficiência)</b></p>	<p>TERMO CORRETO: pessoas com deficiência (sem especificar o tipo de deficiência).</p>
<p><b>12. deficiência mental leve, moderada, severa, profunda</b></p>	<p>TERMO CORRETO: deficiência intelectual (sem especificar nível de comprometimento). A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”. Antes, em 1992, a então Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR, em inglês) adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. A AAMR, em reunião de novembro de 2006, decidiu que, a partir de 1º/1/07, passará a chamar-se Associação Americana sobre Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, em inglês). A classificação em leve, moderada, severa e profunda foi instituída pela OMS em 1968 e perdurou até 2004.</p>
<p><b>13. deficiente mental (quando se referir a uma pessoa com transtorno mental)</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: pessoa com transtorno mental, paciente psiquiátrico.</p>

<p><b>14. doente mental (quando se referir a uma pessoa com deficiência intelectual)</b></p>	<p>TERMO CORRETO: pessoa com deficiência intelectual (esta deficiência ainda é conhecida como deficiência mental). O termo deficiente, usado como substantivo (por ex.: o deficiente intelectual), tende a desaparecer, exceto em títulos de matérias jornalísticas por motivo de economia de espaço.</p>
<p><b>15. “ela é cega, mas mora sozinha”</b></p>	<p>Na frase há um preconceito embutido: ‘Todo cego não é capaz de morar sozinho’. FRASE CORRETA: “ela é cega e mora sozinha”.</p>
<p><b>16. “ela é retardada mental, mas é uma atleta excepcional”</b></p>	<p>Na frase há um preconceito embutido: ‘Toda pessoa com deficiência mental não tem capacidade para ser atleta’. FRASE CORRETA: “ela tem deficiência mental [intelectual] e se destaca como atleta”.</p>
<p><b>17. “ela é surda [ou cega], mas não é retardada mental”</b></p>	<p>A frase contém um preconceito: ‘Todo surdo ou cego tem retardo mental’. Retardada mental, retardamento mental e retardo mental são termos do passado. O adjetivo “mental”, no caso de deficiência, mudou para “intelectual” a partir de 2004. FRASE CORRETA: “ela é surda [ou cega] e não tem deficiência intelectual”.</p>
<p><b>18. “ela foi vítima de paralisia infantil”</b></p>	<p>A poliomielite já ocorreu nesta pessoa (por ex., ‘ela teve pólio’). Enquanto a pessoa estiver viva, ela tem sequela de poliomielite. A palavra vítima provoca sentimento de piedade. FRASES CORRETAS: “ela teve [flexão no passado] paralisia infantil” e/ou “ela tem [flexão no presente] sequela de paralisia infantil”.</p>
<p><b>19. “ela teve paralisia cerebral” (quando se referir a uma pessoa viva no presente)</b></p>	<p>A paralisia cerebral permanece com a pessoa por toda a vida. FRASE CORRETA: “ela tem paralisia cerebral”.</p>
<p><b>20. “ele atravessou a fronteira da</b></p>	<p>A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável. A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de</p>

<b>normalidade quando sofreu um acidente de carro e ficou deficiente”</b>	vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade. FRASE CORRETA: “ele teve um acidente de carro que o deixou com uma deficiência”.
<b>21. “ela foi vítima da pólio”</b>	A palavra vítima provoca sentimento de piedade. TERMOS CORRETOS: pólio, poliomielite e paralisia infantil. FRASE CORRETA: “ela teve pólio”.
<b>22. “ele é surdo-cego”</b>	GRAFIA CORRETA: “ele é surdo cego”. Também podemos dizer ou escrever: “ele tem surdo cegueira”.
<b>23. “ele manca com bengala nas axilas”</b>	FRASE CORRETA: “ele anda com muletas axilares”. No contexto coloquial, é correto o uso do termo muletante para se referir a uma pessoa que anda apoiada em muletas.
<b>24. “ela sofre de paraplegia” [ou de paralisia cerebral ou de seqüela de poliomielite]</b>	A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade. FRASE CORRETA: “ela tem paraplegia” [ou paralisia cerebral ou seqüela de poliomielite].
<b>25. escola normal</b>	No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra escola sem adjetivá-la. TERMOS CORRETOS: escola comum; escola regular.
<b>26. “esta família carrega a cruz de ter um filho deficiente”</b>	Nesta frase há um estigma embutido: ‘Filho deficiente é um peso morto para a família’. FRASE CORRETA: “esta família tem um filho com deficiência”.
<b>27. “infelizmente, meu primeiro filho é deficiente; mas o segundo é normal”</b>	A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável, ultrapassado. E a palavra infelizmente reflete o que a mãe pensa da deficiência do primeiro filho: “uma coisa ruim”. FRASE CORRETA: “tenho dois filhos: o primeiro tem deficiência e o segundo não tem”.
<b>28. intérprete do LIBRAS</b>	TERMO CORRETO: intérprete da Libras (ou de Libras). GRAFIA CORRETA: Libras. Libras é sigla de Língua de Sinais

	<p>Brasileira: Li = Língua de Sinais, bras. = Brasileira. “Libras é um termo consagrado pela comunidade surda brasileira, e com o qual ela se identifica. Ele é consagrado pela tradição e é extremamente querido por ela. A manutenção deste termo indica nosso profundo respeito para com as tradições deste povo a quem desejamos ajudar e promover, tanto por razões humanitárias quanto de consciência social e cidadania. Entretanto, no índice linguístico internacional os idiomas naturais de todos os povos do planeta recebem uma sigla de três letras como, por exemplo, ASL (American Sign Language). É igualmente aceita a sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira). A rigor, na grafia por extenso, quando se tratar da disciplina Língua de Sinais Brasileira, escreve-se em maiúsculo a letra inicial de cada uma dessas palavras. Mas, quando se referir ao substantivo composto, grafasse “língua de sinais brasileira”, tudo em caixa baixa.</p>
<p><b>29. inválido (quando se referir a uma pessoa que tenha uma deficiência)</b></p>	<p>A palavra inválido significa sem valor. Assim eram consideradas as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até o final da Segunda Guerra Mundial. TERMO CORRETO: pessoa com deficiência.</p>
<p><b>30. lepra; leproso; doente de lepra</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: hanseníase; pessoa com hanseníase; doente de hanseníase. Prefira o termo as pessoas com hanseníase ao termo os hansenianos. A lei federal nº 9.010, de 29/3/95, proíbe a utilização da palavra lepra e seus derivados, na linguagem empregada nos documentos oficiais. Alguns dos termos derivados e suas respectivas versões oficiais são: “leprologia (hansenologia), leprologista (hansenologista), leprosário ou leprocômio (hospital de dermatologia), lepra lepromatosa (hanseníase virchoviana), lepra tuberculóide (hanseníase tuberculóide), lepra dimorfa (hanseníase dimorfa), lepromina (antígeno de Mitsuda), lepra indeterminada (hanseníase indeterminada)”.</p>

<p><b>31. LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: Libras. TERMO CORRETO: Língua de sinais brasileira. Trata-se de uma língua e não de uma linguagem.</p>
<p><b>32. língua dos sinais</b></p>	<p>TERMO CORRETO: língua de sinais. Trata-se de uma língua viva e, por isso, novos sinais sempre surgirão. A quantidade total de sinais não pode ser definitiva.</p>
<p><b>33. linguagem de sinais</b></p>	<p>TERMO CORRETO: língua de sinais. A comunicação sinalizada dos e com os surdos constitui uma língua e não uma linguagem. Já a comunicação por gestos, envolvendo ou não pessoas surdas, constitui uma linguagem gestual. Uma outra aplicação do conceito de linguagem se refere ao que as posturas e atitudes humanas comunicam não-verbalmente, conhecido como a linguagem corporal.</p>
<p><b>34. Louis Braille</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: Louis Braille. O criador do sistema de escrita e impressão para cegos foi o educador francês Louis Braille (1809-1852), que era cego.</p>
<p><b>35. mongoloide; mongol</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: pessoa com síndrome de Down, criança com Down, uma criança Down. As palavras mongol e mongoloide refletem o preconceito racial da comunidade científica do século 19. Em 1959, os franceses descobriram que a síndrome de Down era um acidente genético. O termo Down vem de John Langdon Down, nome do médico inglês que identificou a síndrome em 1866</p>
<p><b>36. mudinho</b></p>	<p>Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. O diminutivo mudinho denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa. TERMOS CORRETOS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Há casos de pessoas que ouvem (portanto, não são surdas) mas têm um distúrbio da fala (ou deficiência da fala) e, em decorrência disso, não falam.</p>

<p><b>37. necessidades educativas especiais</b></p>	<p>TERMO CORRETO: necessidades educacionais especiais. O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01).</p>
<p><b>38. o epilético (ou a pessoa epilética)</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: a pessoa com epilepsia, a pessoa que tem epilepsia. Evite “o epilético”, “a pessoa epilética” e suas flexões em gênero e número.</p>
<p><b>39. o incapacitado (ou a pessoa incapacitada)</b></p>	<p>TERMO CORRETO: a pessoa com deficiência. A palavra incapacitado é muito antiga e era utilizada com frequência até a década de 80. Evite “o incapacitado”, “a pessoa incapacitada” e suas flexões em gênero e número.</p>
<p><b>40. o paralisado cerebral (ou a pessoa paralisada cerebral)</b></p>	<p>TERMO CORRETO: a pessoa com paralisia cerebral. Evite “o paralisado cerebral”, “a pessoa paralisada cerebral” e suas flexões em gênero e número.</p>
<p><b>41. “paralisia cerebral e uma doença”</b></p>	<p>FRASE CORRETA: “paralisia cerebral é uma condição” Muitas pessoas confundem doença com deficiência.</p>
<p><b>42. pessoa normal</b></p>	<p>TERMO CORRETO: pessoa sem deficiência; pessoa não-deficiente. A normalidade, em relação as pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado.</p>
<p><b>43. pessoa presa [confinada, condenada] a uma cadeira de rodas</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: pessoa em cadeira de rodas; pessoa que anda em cadeira de rodas; pessoa que usa cadeira de rodas. Os termos presa, confinada e condenada provocam sentimentos de piedade. No contexto coloquial, é correto o uso dos termos cadeirante e chumbado.</p>
<p><b>44. pessoas ditas deficientes</b></p>	<p>TERMO CORRETO: pessoas com deficiência. A palavra ditas, neste caso, funciona como eufemismo para negar ou suavizar a deficiência, o que é preconceituoso.</p>

<p><b>45. pessoas ditas normais</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: pessoas sem deficiência; pessoas não-deficientes. Neste caso, o termo ditas é utilizado para contestar a normalidade das pessoas, o que se torna redundante nos dias de hoje.</p>
<p><b>46. pessoa surda-muda</b></p>	<p>GRAFIAS CORRETAS: pessoa surda ou, dependendo do caso, pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. Diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (perda de 41 decibéis) e deficiência auditiva total (ou surdez, cuja perda é superior a 41 decibéis), perdas essas aferidas por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, segundo o Decreto nº 5.296, de 2/12/05, arts. 5º e 70 (BRASIL, 2005).</p>
<p><b>47. portador de deficiência</b></p>	<p>TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU.</p>
<p><b>48. PPD's</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: PPD (tanto no singular como no plural). Não se usa apóstrofo para designar o plural de siglas. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo pessoas portadoras de deficiência. Hoje, o termo preferido passou a ser pessoas com deficiência, motivando o desuso da sigla PPD. Devemos evitar o uso de siglas em seres humanos. Mas, torna-se necessário usar siglas em circunstâncias</p>

	<p>pontuais, como em gráficos, quadros, colunas estreitas, manchetes de matérias jornalísticas etc. Nestes casos, a sigla recomendada é PcD, significando “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência”. Esta construção é a mesma que está sendo um consenso atualmente em âmbito mundial. Em espanhol: PcD (persona con discapacidad), tanto no singular como no plural, sem necessidade do “s” após PcD. Em inglês: PwD, também invariável em número (person with a disability, persons with disabilities, people with disabilities).</p>
<p><b>49. quadriplegia; quadriparesia</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: tetraplegia; tetraparesia. No Brasil, o elemento morfológico tetra tornou-se mais utilizado que o quadri. Ao se referir à pessoa, prefira o termo pessoa com tetraplegia (ou tetraparesia) no lugar de o tetraplégico ou o tetraparético.</p>
<p><b>50. retardo mental, retardamento mental</b></p>	<p>TERMOS CORRETOS: deficiência intelectual. São pejorativos os termos retardado mental, mongoloide, mongol, pessoa com retardo mental, portador de retardamento mental, portador de mongolismo etc. Tornaram-se obsoletos, desde 1968, os termos: deficiência mental dependente (ou custodial), deficiência mental treinável (ou adestrável), deficiência mental educável.</p>
<p><b>51. sala de aula normal</b></p>	<p>TERMO CORRETO: sala de aula comum. Quando todas as escolas forem inclusivas, bastará o termo sala de aula sem adjetivá-lo.</p>
<p><b>52. sistema inventado por Braille</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: sistema inventado por Braille. O nome Braille (de Louis Braille, inventor do sistema de escrita e impressão para cegos) se escreve com dois l (éles).</p>
<p><b>53. sistema Braille</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: sistema braile. Grafa-se Braille somente quando se referir ao educador Louis Braille. Nos demais casos, devemos grafar: [a] braile (máquina braile, relógio braile, dispositivo eletrônico braile, sistema braile, biblioteca braile</p>

	etc.) ou [b] em braile (escrita em braile, cardápio em braile, placa metálica em braile, livro em braile, jornal em braile, texto em braile etc.). NOTA: Em 10/7/05, a Comissão Brasileira do Braille (CBB) recomendou a grafia “braille”, com “b” minúsculo e dois “l” (éles), respeitando a forma original francesa, exceto quando nos referirmos ao educador Louis Braille.
<b>54. “sofreu um acidente e ficou incapacitado”</b>	FRASE CORRETA: “teve um acidente e ficou deficiente”. A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade.
<b>55. surdez-cegueira</b>	GRAFIA CORRETA: surdo cegueira. No que se refere à comunicação das (e com) pessoas surdo cegas, existem a libras tátil (libras na palma das mãos) ou o tadoma (pessoa surdo cega coloca sua mão no rosto do interlocutor, com o polegar tocando suavemente o lábio inferior e os outros dedos pressionando levemente as cordas vocais). O método tadoma foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1926, quando Sophia Alcorn conseguiu comunicar-se com os surdo-cegos Tad e Oma, nomes que deram origem à palavra “tadoma”.
<b>56. surdinho</b>	TERMOS CORRETOS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. O diminutivo surdinho denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa. Os próprios cegos gostam de ser chamados cegos e os surdos de surdos, embora eles não descartem os termos pessoas cegas e pessoas surdas.
<b>57. surdo-mudo</b>	GRAFIAS CORRETAS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa.
<b>58. texto (ou escrita, livro, jornal, cardápio, placa metálica) em Braille</b>	GRAFIAS CORRETAS: texto em braile; escrita em braile; livro em braile; jornal em braile; cardápio em braile; placa metálica em braile.

<p><b>59. visão subnormal</b></p>	<p>GRAFIA CORRETA: visão subnormal. TERMO CORRETO: baixa visão. Existem quatro condições de deficiência visual: 1. cegueira (acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica); 2. baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica); 3. casos cuja somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; 4. ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2/12/04, arts. 5º e 70 (BRASIL, 2004).</p>
-----------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Sasaki, 2003.

As alterações na terminologia relacionada a pessoa com deficiência denotam que a questão da identidade na sociedade está em constante mudança, conforme Hall (2015, p. 9) uma vez que:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Na atualidade utiliza-se o termo pessoa com deficiência, contudo não há consenso mundial, pois de acordo com Sasaki (2003):

jamais houve ou haverá apenas um termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

As denominações para entender as deficiências foram publicadas pela primeira vez em 1980 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e revisadas em 1997 segundo Barreto e Barreto (2014, p. 33) com o nome de International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH) ou Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), contudo em 2001 surge uma nova classificação pela OMS International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) ou Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade ou Restrição e Saúde (CIF).

Segundo o site da Organização das Nações Unidas no Brasil em 2018 (ONU, 2018) foi lançado o “primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento, publicado por, para e com pessoas com deficiências na esperança de promover sociedades mais acessíveis e inclusivas. No mundo, existem mais de 1 bilhão de indivíduos com deficiências”.

Os dados referentes ao crescimento do número das pessoas com deficiência são tão relevantes que verifica-se a necessidade de repensar a sociedade atual, pois de acordo com o Centro Regional de Informação das Nações Unidas o número de pessoas com deficiência tende a aumentar progressivamente, pois conforme divulgado na seção Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência, em 31 de agosto de 2019 (UNRIC, 2019):

cerca de 10% da população, ou seja, 650 milhões de pessoas, vivem com uma deficiência. São a maior minoria do mundo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), este número está a aumentar, devido ao crescimento demográfico, aos avanços da medicina e ao processo de envelhecimento.

Nos países onde a esperança de vida é superior a 70 anos, cada indivíduo viverá com uma deficiência em média 8 anos, isto é 11,5% da sua existência.

Oitenta por cento das pessoas com deficiência vivem nos países em desenvolvimento, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Além disso, muitas pessoas por preconceito, medo, insegurança, não se identificam como pessoa com deficiência ou mesmo por não querer ser rotulado como deficiente, muitos indivíduos não se identificaram na pesquisa do IBGE como deficiente, tem-se então a perspectiva de aumento do número de pessoas com deficiência.

Os números tendem a aumentar em virtude de doenças degenerativas, os casos de acidentes com armas de fogo, o envelhecimento da população, acidentes com automobilísticos entre outros.

Informação corroborada segundo os dados estatísticos da Seguradora Líder<sup>1</sup> (2019) que administra o DPVAT no país, e realizou um levantamento de 10 anos (2009 a 2018) sobre os casos de invalidez por motivo de acidente de trânsito de acordo com a quantidade de indenizações pagas no período.

---

<sup>1</sup> Para aprimorar ainda mais o Seguro DPVAT, o Conselho Nacional de Seguros Privados – CNSP, através da sua Resolução n° 154 de 08 de dezembro de 2006, determinou a constituição de dois Consórcios específicos a serem administrados por uma seguradora especializada, na qualidade de Líder. Para atender a essa exigência, foi criada a Seguradora Líder do Consórcio do Seguro DPVAT S.A., ou simplesmente Seguradora Líder-DPVAT, através da Portaria n° 2.797/07, publicada em 07 de dezembro de 2007.

A Seguradora Líder-DPVAT é uma Companhia de capital nacional, constituída por Seguradoras que participam do Consórcio do Seguro DPVAT.

As Seguradoras Consorciadas permanecem responsáveis pela garantia das indenizações, prestando, também, atendimento a eventuais dúvidas e reclamações da sociedade. Contudo, a Seguradora Líder-DPVAT passou a representá-las nas esferas administrativa e judicial das operações de seguro, o que resulta em mais unidade e responsabilidade na centralização de ações. Além disso, facilita o acesso da Superintendência de Seguros Privados – SUSEP, na fiscalização das operações do Consórcio, através dos registros da Seguradora Líder-DPVAT.

Tabela 2 – Quantidade de indenizações pagas

**Quantidade de indenizações pagas - Todos os veículos**

NATUREZA DA INDENIZAÇÃO	JAN A DEZ 2009	%	JAN A DEZ 2018	%	VARIAÇÃO 2009 X 2018
MORTE	53.052	21%	38.281	12%	-28%
INVALIDEZ PERMANENTE	118.021	46%	228.102	70%	93%
DESPEAS MÉDICAS (DAMS)	85.399	33%	61.759	19%	-28%
<b>Total</b>	<b>256.472</b>	<b>100%</b>	<b>328.142</b>	<b>100%</b>	<b>28%</b>

Fonte: Seguradora Líder (2019)

Segundo os dados disponíveis na Tabela 1 há um aumento de 93% nos casos de invalidez permanente no Brasil no período de 2009 a 2018, conseqüentemente elevando o número de pessoas com deficiência, ratificando a importância de se efetivar políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência.

## 1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história do desenvolvimento da educação profissional destinada a pessoa com deficiência teve início, conforme Gil (2012), em 1953 com a chegada do professor Geraldo Sandoval de Andrade ao Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), pois o docente era “membro de uma comissão destinada a estudar e planejar o aproveitamento racional de pessoas cegas nas atividades industriais” (GIL, 2012, p. 23).

A comissão segundo Gil (2012, p. 23) era constituída num acordo firmado:

entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), representada pelo diretor do SENAI-SP, o engenheiro Roberto Mange, pelo SESI-SP, representado por seu diretor, o engenheiro Armando de Arruda Pereira, e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, representada por sua diretora, Dorina de Gouvêa Nowill.

A investigação sobre o acesso da pessoa com deficiência à educação profissional sinaliza alguns esboços de projetos educacionais com viés assistencialista e menção de profissionalização, entre eles, destaca-se o Imperial Instituto para Meninos Cegos, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, o Instituto Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Jô Clemente (antiga APAE São Paulo), pois o país conforme Barreto e Barreto (2014, p. 11) estava sob a influência das ideias de filantropia e assistencialismo importadas da Europa, existentes desde o século XVIII.

Deste modo, tem-se que os primórdios da educação para pessoa deficiente se iniciaram em 1854 com a fundação do Imperial Instituto para Meninos Cegos por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, atualmente o instituto se chama Instituto Benjamim Constant<sup>2</sup>, contudo a iniciativa era pequena, com caráter assistencialista, e as atividades se iniciaram com 2 meninos e 1 menina e a partir de material advindo do Instituto de Cegos de Paris.

Com o passar dos anos, no Brasil, através do Decreto-lei nº 5.435, de 15 de outubro de 1873, foi determinado que “ficavam todos os alunos obrigados a aprender o ofício que lhes fosse designado, segundo o princípio vigente da educação para as crianças das camadas pobres voltada para o trabalho” (Arquivo Nacional, 2016).

Após esta iniciativa, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>3</sup> com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos, em 1856, também baseado em uma instituição francesa, o Instituto Nacional de Paris, e iniciou suas atividades com 3 alunos, sistema de internato e mediante uma pensão anual e com subvenção do governo imperial.

Desta forma, verifica-se que no século XIX, apenas os cegos e surdos eram contemplados com iniciativas educacionais, as demais pessoas com deficiências mentais e motoras, bem como, os transtornos não possuíam voz na sociedade vigente.

A pessoa com deficiência estava excluída da educação e primordialmente da profissional, que no país foi fundamentada a partir do decreto-lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 promulgado por Nilo Peçanha que implementou no Brasil a pedra fundamental da educação profissional.

No primeiro parágrafo do decreto-lei tem-se que “em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito” (BRASIL, 1909, p. 6975).

---

<sup>2</sup> O Instituto Benjamim Constant funciona até os dias de hoje no Rio de Janeiro dedicado à educação de pessoas cegas, surdo cegas e com baixa visão e oferece as duas primeiras etapas da Educação Básica – a Educação Infantil, para crianças de 0 a 5 anos de idade, e o Ensino Fundamental, para crianças de 6 a 14 anos, e com uma mudança de regimento Interno, no dia 3 de abril de 2018, passou a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* na sua especialidade, a educação especializada na área da deficiência visual, além de eventos de capacitação (cursos e oficinas) na área da deficiência visual, nas modalidades presencial e a distância.

<sup>3</sup> O Instituto dos Surdos-Mudos funciona até os dias atuais e oferece em seu Colégio de Aplicação (CAp/INES), a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo aproximadamente 500 alunos.

O Instituto é único em âmbito federal, e ocupa importante posição na educação de surdos, na formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior – Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – e também na construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão e assessorias em todo o Brasil.

Desta forma surgiu uma nova modalidade de ensino para atender a população brasileira, contudo esta oportunidade não foi disponibilizada para todos, pois no sexto artigo do mesmo decreto-lei tem-se que (Brasil, 1909, p. 6975):

serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no mínimo e de 13 annos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

Ao longo dos anos, a modalidade foi se estruturando, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais do país, bem como os anseios e desejos da população. Em 1996 a educação profissional e tecnológica integrou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/96 com os artigos 37, 39, 41 e 42 indicando que esta modalidade se agrega às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e que os cursos podem ser organizados por eixos tecnológicos permitindo a construção de diversos percursos formativos.

No entanto, mesmo com todas as possibilidades de criação de percursos formativos e com a garantia do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que assegura: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, as pessoas com deficiência estavam a margem desta modalidade de ensino.

Neste sentido, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino técnico ainda não ocorria de maneira efetiva no século XX no Brasil, embora demonstrado por Medeiros e Queiroz (2018, p. 5) que:

uma das formas de incluir tal parcela da população é por meio da educação, através do uso de procedimentos didáticos e metodológicos para melhorar o processo ensino-aprendizagem e possibilitar a autonomia e independência de deficientes no meio social. Uma das ferramentas que podem e devem ser utilizados com este objetivo são as tecnologias assistivas.

Ademais, no Brasil tem-se em 1926 a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi em Canoas Rio Grande do Sul, contudo movimento só ganhou força com a chegada da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff que veio trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e criou em 1932 a Sociedade Pestalozzi<sup>4</sup> de Belo Horizonte, conforme o site do instituto.

---

<sup>4</sup> A Sociedade Pestalozzi do Brasil foi fundada em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro em 1948, e finalmente a Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

As associações Pestalozzi lutavam na defesa dos direitos e na assistência da pessoa com deficiência. A partir de 1970 nasce a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi com papel relevante na legislação voltada a pessoa com deficiência.

Atualmente, a Rede Pestalozzi Brasil atende 32 mil pessoas com deficiência em 19 Estados e no Distrito Federal.

Helena Antipoff marca a história da pessoa com deficiência no Brasil por introduzir o termo “excepcional” para designar a deficiência intelectual.

Contudo, apenas com o contexto histórico da industrialização e da urbanização na sociedade brasileira é que emergem novas iniciativas voltadas a pessoa com deficiência.

Na década de 20 foi fundada uma instituição para os deficientes em São Paulo, a Associação Promotora de Instrução e Trabalho para Cegos (APIT), criada em 20 de maio de 1927, embora a associação estivesse voltada a educação e a inserção dos cegos no mercado de trabalho o caráter assistencialista no olhar ao deficiente ainda era a base de sua integração com a sociedade segundo Gil (2012, p. 30) pois:

(...) a despeito de algumas características inovadoras para a época – que foram adotadas nas décadas seguintes –, a Promotora tinha práticas e valores assistencialistas, como na citação do que era “dado” – praticamente todos o necessário à sobrevivência; amparo material e moral, ensino de prática mercantil “ao seu alcance” –, deixando implícita uma confiança limitada no potencial do cego.

Ainda na mesma década, no ano 1928, foi fundado o Instituto Padre Chico<sup>5</sup> que conforme Gil (2012, p. 75) “atende a crianças cegas e com baixa visão, que são matriculadas no Período Preparatório e no Ensino Fundamental. Oferece também atividades extras, como informática, esportes e outras” e que:

tinha oficinas com material apropriado para o fabrico de grande variedade de objetos de limpeza, artigos para a indústria e oficina de encadernação, curso de economia doméstica, além, de salas de aula, curso de música, gabinetes médicos e outros serviços educacionais.

Posteriormente, o Instituto passou a oferecer, na parte profissionalizante, curso de formação de massagistas, aberto em 1942 (...).

Outro marco dos primeiros passos no caminho da inclusão na educação profissional da pessoa com deficiência foi a criação do curso de formação de massagistas, em 1942, reconhecido por Portaria do Departamento Nacional de Saúde, bem como, o Instituto Padre Chico e suas oficinas.

Posteriormente a fundação do Instituto surgiram outras iniciativas como a Federação dos Cegos Laboriosos e o Instituto Profissional Paulista para Moças Cegas, todos em São Paulo, “o estado onde o processo de industrialização acontecia mais intensamente, onde surgiram as iniciativas mais sistemáticas e consistentes de colocar pessoas cegas no mercado de trabalho competitivo” (GIL, 2012, p. 77), e tem-se também a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que com o trabalho reconhecidamente valorizado de Dorina Nowill e de suas assistentes sociais que selecionavam os cegos capacitados para serem absorvidos no mercado de trabalho.

---

<sup>5</sup> O Instituto Padre Chico comemorou 90 anos, sempre no bairro do Ipiranga e referência para a educação de cegos no Brasil, foi fundado em 1928 sempre sobrevivendo a base de doações e dirigido pelas Irmãs da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo.

Ainda que se constituíssem como pequenas iniciativas voltadas apenas para os deficientes visuais, faltava uma política educacional na modalidade profissionalizante para todas as pessoas com deficiência.

Apesar dos esforços na inclusão da pessoa cega no mercado de trabalho, ainda permanecia o viés assistencialista e a falta de credibilidade no potencial a ser explorado na pessoa com deficiência.

Com o passar dos anos o caráter assistencialista continua, mas emergiram novas iniciativas como a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 11 de março de 1946, por Dorina Nowill “com o apoio de Adelaide Reis Magalhães, um grupo de voluntários e mais seis e por outras normalistas da Escola Normal Caetano de Campos” (GIL, 2012, p. 32), em São Paulo com a finalidade de produzir e distribuir livros em braile de forma gratuita.

No entanto, ainda eram restritas as iniciativas e educativas para a pessoa com deficiência e segundo Gil (2012, p. 35-36):

em 1945, ainda aluna do Curso Normal, Dorina propôs à professora de Metodologia que seu grupo desenvolvesse um estudo sobre a educação de cegos. Não havia bibliografia referente ao tema e o trabalho foi feito em caráter experimental no Instituto Padre Chico, com grande sucesso. Dessa experiência nasceu, na América Latina, o primeiro curso especializado na educação de cegos dentro de uma escola de formação de professores.

Dorina torna-se o expoente da educação e da inclusão para a pessoa com deficiência, pois em 1936 perdeu a visão, mas nunca perdeu a disposição de aprender e começou a estudar braile, e a se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem dos cegos.

Tornou-se a primeira aluna cega a ingressar e a ser diplomada na Escola Normal Caetano de Campos e com a sua participação ativa na Fundação surgiram frutos de acordo com Gil (2012, p. 38) como a:

implantação da primeira imprensa braile, em uma pequena sala da prefeitura no Parque Trianon; criação da primeira classe braile na Escola Normal Caetano de Campos, em 1953; aprovação da Lei nº 2.287, de 3 de setembro de 1953, que instituiu as classes de braile no sistema regular de ensino

Outro marco importante para a educação da pessoa com deficiência “foi a fundação no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que utilizou o termo excepcional para designar pessoas com deficiência mental” (REBELO, 2008, p. 36).

A associação tem a missão de promover a prevenção e a inclusão da pessoa com deficiência intelectual produzindo e difundindo conhecimento, com cursos, palestras, seminários e publicações, uma organização sem fins lucrativos, e que oferece atendimento educacional especializado (AEE), avaliação pedagógica, assessoria aos familiares, sala de

integração sensorial, consultoria e assessoria escolar e capacitação dos profissionais da educação para alunos com deficiência intelectual ou TEA (transtorno do espectro autista).

No entanto, a APAE São Paulo alterou sua denominação para Instituto Jô Clemente em homenagem a sua fundadora, a partir de 18 de novembro de 2019, para ampliar sua rede de atuação em todo o território nacional ao “compartilhar com outras instituições, empresas, governos e a sociedade civil seu conhecimento, estudos científicos, tecnologias, inovações e práticas pioneiras voltadas à inclusão social e ao protagonismo das pessoas com deficiência intelectual” conforme Ventura (2019).

Ademais, com o passar dos anos segundo Jannuzzi (2012, p. 25) foram trilhados caminhos em busca da equidade na sociedade e:

a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade.

Passos incipientes para uma metrópole como São Paulo que se modernizava e se industrializava cada vez mais rápido, com o desenvolvimento crescente do industrialismo na cidade, as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada cujo “conteúdo do aprendizado, dependendo dos objetivos poderia levar a uma formação completa (profissional) ou parcial, os denominados “trabalhadores ensinados” (GIL, 2012, p. 50).

Era necessário formar um contingente de profissionais qualificados para impulsionar a industrialização, pois com o contexto da Segunda Guerra Mundial, a falta de produtos importados e a escassez de mão de obra europeia qualificada, era primordial investir na educação profissional para instruir a massa de cidadãos que saía do campo e povoava as cidades e precisava de instrução para trabalhar nas indústrias.

Deste modo, evidencia-se que (FARIAS, 2015, p. 35) “as formas de ensino técnico estão em conformidade com o que se passa na história econômica e política do país” refletindo os anseios e desejos da nação, constituindo como “uma porta de entrada nas fábricas e indústrias que exigiam certa preparação” (FARIAS, 2015, p. 36), no entanto, uma porta de entrada que não estava aberta a todos, a pessoa com deficiência continuava encontrando a porta fechada.

Segundo dados de José Vesentini publicados no site Geografia para todos, o qual salienta o valor da produção industrial por estado onde se observa que São Paulo se destaca pela industrialização.

Contudo, o pensamento da época perpassava a sociedade industrializada com valores que ressoavam os princípios de que a pessoa com deficiência tinha que ser tratada para se adequar a sociedade, ao invés da sociedade se adaptar a todas as pessoas com acessibilidade integral, ainda eram necessárias mudanças estruturais em nossa sociedade.

Tabela 3 – Industrialização no Brasil

BRASIL					
VALOR DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL POR ESTADO (% DO TOTAL)					
UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1907	1919	1939	1970	2007
Pernambuco	7,4	6,8	4,8	2,1	1,3
Bahia	3,4	2,8	1,4	1,6	5,2
Minas Gerais	4,4	5,6	6,5	7,1	10,4
Rio de Janeiro	7,6	7,4	5,0	15,5	7,9
Guanabara*	30,2	20,8	17,0	-	-
São Paulo	15,9	31,5	45,4	57,2	40,5
Paraná	4,5	3,2	2,2	4,5	7,3
Rio Grande do Sul	13,5	11,1	9,8	6,3	8,0
Santa Catarina	1,9	1,9	1,8	3,2	4,8
Outros	11,2	8,9	6,1	2,5	14,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Obs.: \* A Guanabara (Distrito Federal até 1960) e o Rio de Janeiro formavam duas unidades separadas até 1975, quando foram fundidos no atual Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: VESENTINI, José Willian. Geografia: O mundo em transição. 2009

Fonte: Geografia para todos (2009)

Deste modo, com a finalidade de subsidiar o presente estudo buscar-se-á caracterizar o uso das tecnologias assistivas para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino técnico profissionalizante.

### 1.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

Com o contexto da globalização junto ao advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das transformações sociais e as mudanças de valores da sociedade “a informação e o conhecimento passaram a ser elementos primordiais” segundo Menino (2014, p. 30) na atualidade.

Ademais, Mantoan (2015, p. 21-22) ressalta que:

um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações,

estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Ratificado por Galvão Filho (2012) ao afirmar que “com as novas tecnologias, as mudanças, transformações e avanços ocorrem de forma muito rápida, fazendo com que as informações e os novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados”.

Deste modo, tem-se conforme Galvão Filho (2012) que:

as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais viabilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

De acordo Peterossi (2005, p. 105) “as novas tecnologias estão alterando a natureza do que é preciso aprender, de quem precisa aprender, de quem ensina e do como pode ser ensinado”, legitimado por Galvão Filho (2012) ao assegurar que “as Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram definitivamente as formas da humanidade se relacionar com o saber, com o ensinar e o aprender”, trazendo para a sala de aula o uso corrente e constante das tecnologias, e também alterando o papel do professor. Peterossi afirma que (2005, p. 105):

o papel do professor não mais como provedor e controlador direto das informações e da aprendizagem, mas como planejador e gestor das estratégias adequadas e mediador entre todos os recursos disponíveis, é de uma complexidade ainda não totalmente compreendida e assumida, tanto no plano individual quanto no das políticas de formação inicial e continuada de professores.

Neste contexto de mudanças, transformações na sociedade, no de papel desempenhado pelo docente, nas relações de ensino e aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a inclusão da pessoa com deficiência nas unidades escolares, culminou no uso da Tecnologia Assistiva (TA) para auxiliar o professor a potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência, uma vez que, segundo Bersch (2006, p. 146):

A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais” desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 conforme Sartoretto e Bersch (2019):

tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo Bersch (2017) “o objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” e de acordo com Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p. 230) “ no atual contexto

brasileiro, a TA tem sido considerada como uma área promissora e de grande relevância social, inclusive pelos órgãos governamentais que têm investido muito no fomento ao seu desenvolvimento”.

Segundo Teófilo Galvão Filho (2009) “a expressão “Tecnologia Assistiva” com frequência é utilizada na língua portuguesa ao lado das expressões “Ajudas Técnicas” e “Tecnologias de Apoio” na maioria das vezes como sinônimos”, além de ser (2012) “uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização”.

Conceitos também utilizados em outros países verifica-se então que o Brasil está alinhado as melhores práticas inclusivas mundiais, pois segundo Garcia e Filho (2012, p. 14-15):

no âmbito europeu, o conceito de Tecnologia Assistiva é, com frequência, também traduzido pelas expressões Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio. O Consórcio EUSTAT - Empowering Users Through Assistive Technology, por exemplo, na tradução dos seus documentos para o português, utiliza a expressão “Tecnologias de Apoio”, que “engloba todos os produtos e serviços capazes de compensar limitações funcionais, facilitando a independência e aumentando a qualidade de vida das pessoas com deficiência e pessoas idosas” (EUSTAT, 1999a). O Consórcio EUSTAT desenvolveu um estudo entre 1997 e 1999, no âmbito do Programa de Aplicações Telemáticas da Comissão Europeia, destinado a formação de usuários finais de Tecnologia de Apoio, envolvendo pessoas com deficiência ou idosos, seus familiares e profissionais assistentes pessoais, para que os mesmos pudessem fazer escolhas, bem informadas, adequadas e responsáveis, em relação a essas tecnologias. Esse estudo parte do princípio de que é fundamental a participação de usuário final como parceiro ativo na escolha das Tecnologias de Apoio que utiliza. Assim como a documentação e legislação norte-americana, os documentos do Consórcio EUSTAT igualmente percebem e conceituam a Tecnologia Assistiva ou Tecnologia de Apoio, como produtos e também serviços.

De acordo com a legislação vigente, Decreto 5296/ 2004, consideram-se ajudas técnicas: “os produtos, instrumentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistiva”.

Quanto ao histórico e surgimento do conceito de TA, de acordo com Sartoretto e Bersch (2019) tem-se que:

o termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*. Compõe, com outras leis, o *ADA - American with Disabilities Act*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

Ademais, Sartoretto e Bersch (2019) ressaltam que:

os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os **Serviços**, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar

ou usar os recursos acima definidos. Os serviços de Tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design e Técnicos de muitas outras especialidades.

Deste modo, verifica-se que a Tecnologia Assistiva compõe-se de uma gama de possibilidades de recursos a serem utilizados para potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência e segundo Barreto e Barreto (2014, p. 87) nesta gama estão inclusos produtos de baixa e alta tecnologia e que são “organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam” e sua utilização “seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura, afiançado por Galvão Filho (2012).

Quanto as categorias de classificação, tem-se:

**1.auxílios para a vida diária e vida prática:** de acordo com Barreto e Barreto (2014, p. 88) compõem-se como materiais e produtos “que favorecem o desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou que facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio”, são exemplos deste tipo de tecnologia: escova de dentes com adaptação para facilitar a prensão, tesoura adaptada, telefones e talheres adaptados, suporte para copos, engrossador de lápis e de utensílios, estabilizador de punho com adaptador, suportes para livros e régua, virador de página, ponteira touchscreen, entre outros;

Figura 2 – Exemplos de recursos de tecnologia assistiva



Alimentação (fixador do talher à mão, anteparo de alimentos no prato, fatiados de pão)



Vestuário (abotoador, argola para zíper e cadarço mola)



Materiais escolares (aranha mola para fixação da caneta, pulseira de ímã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores)

Fonte: Bersch, 2017

**2. auxílios para a comunicação aumentativa e alternativa (CAA):** compõem-se de recursos que segundo Barreto e Barreto (2014, p. 88) “destina-se a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever”; entre eles estão as pranchas de comunicação, vocalizadores, computadores com softwares específicos, teclados modificados, mouses especiais, acionadores diversos, softwares de reconhecimento de voz, ponteiras para digitação, dispositivos apontadores de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais, órteses, softwares leitores de tela, softwares para ajustes de cores e tamanhos das informações, impressora braile, impressora em relevo, entre outros;

Figura 3 – Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa



Fonte: Bersch, 2017



Prancha de comunicação impressa; vocalizadores de mensagens gravadas; prancha de comunicação gerada com o software Boardmaker SDP no equipamento EyeMax (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar) e pranchas dinâmicas de comunicação no tablet.



Teclado expandido e programável IntelliKeys, diferentes modelos de mouse e sistema EyeMax para controle do computador com movimento ocular, Linha Braille.

Fonte: Bersch, 2017

**3. sistemas de controle de ambiente:** correspondem a controles remotos acionados de maneira direta ou indireta por acionadores permitindo a independência da pessoa com deficiência;

Figura 4 – Sistemas de controle de ambiente



Representação esquemática de controle de ambiente a partir do controle remoto.

Fonte: Bersch, 2017

4. **projetos arquitetônicos para acessibilidade:** que conforme Barreto e Barreto (2014, p. 93) “garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial”;

Figura 5 – Projetos arquitetônicos para acessibilidade



Projeto de acessibilidade no banheiro, cozinha, elevador e rampa externa.

Fonte: Bersch, 2017

5. **órteses e próteses:** auxiliam na postura, estabilização e/ou função de uma parte ou segmento do corpo;

Figura 6 – Órteses e Próteses



Próteses de membros superiores e órtese de membro inferior.

Fonte: Bersch, 2017

6. **adequação postural:** trata-se de garantir uma postura alinhada, estável, confortável e com a correta distribuição do peso corporal para a pessoa com deficiência;

Figura 7 – Recursos de adaptação postural



Desenho representativo da adequação postural, módulo postural em cadeira de rodas e várias crianças bem sentadas obtendo melhores condições para desempenhar atividades com as mãos .

Fonte: Bersch, 2017

7. **auxílios de mobilidade:** correspondem a bengalas, muletas, andadores, carrinhos adaptados, cadeiras de rodas etc.;

Figura 8 – Auxílios de mobilidade



Cadeiras de rodas motorizadas; equipamento para cadeiras de rodas subirem e descerem escadas.



Carrinho de transporte infantil, cadeira de rodas de auto-propulsão, andador transfer.

Fonte: Bersch, 2017

8. **auxílios para qualificação da habilidade visual:** e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas, como: lupas, lentes, amplificadores ópticos,

material gráfico com textura e relevos, software de reconhecimento óptico de caracteres, leitor autônomo;

Figura 9 – Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil



Lupas manuais, lupa eletrônica, aplicativos para celulares com retorno de voz, leitor autônomo mapa tátil em relevo, representação tátil de uma obra de arte em museu.

Fonte: Bersch, 2017

**9. auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo**, como: infravermelho, FM, aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo, sistemas com alerta tátil-visual, livros, textos e dicionários em língua de sinais, sistemas de legendas etc.;

Figura 10 – Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais



Aparelho auditivo; celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, aplicativo que traduz em LIBRAS mensagens de texto, voz e texto fotografado.

Fonte: Bersch, 2017

10. **mobilidade em veículos:** acessórios que permitam a condução, o embarque e o desembarque da pessoa com deficiência;

Figura 11 - Mobilidade em veículos



Adequações no automóvel para dirigir somente com as mãos e elevador para cadeiras de rodas.

Fonte: Bersch, 2017

11. **esporte e lazer:** correspondem aos recursos que auxiliam o desenvolvimento de práticas esportivas e de lazer, por exemplo a cadeira de rodas adaptada para o jogo de basquete.

Figura 12 - Esporte e Lazer



Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para escalada no gelo.

Fonte: Bersch, 2017

Classificação ratificada pela Norma Internacional ISO 9999:2002, de acordo com quadro apresentado por Garcia e Filho (2012, p. 17):

Quadro 2 – Classificação da Norma Internacional ISO 9999:2002

<b>Classe 03</b>	Ajudas para tratamento clínico individual
<b>Classe 05</b>	Ajuda para treino de capacidades
<b>Classe 06</b>	Órteses e próteses
<b>Classe 09</b>	Ajudas para cuidados pessoais e de proteção
<b>Classe 12</b>	Ajudas para mobilidade pessoal
<b>Classe 15</b>	Ajudas para cuidados domésticos
<b>Classe 18</b>	Mobiliário e adaptações para habitação e outros locais
<b>Classe 21</b>	Ajudas para a comunicação, informação e sinalização
<b>Classe 24</b>	Ajudas para o manejo de produtos e mercadorias
<b>Classe 27</b>	Ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas
<b>Classe 30</b>	Ajudas para a Recreação
	(ISO 9999: 2002)

Fonte: Garcia e Filho (2012)

Todos os mecanismos, recursos, práticas e dispositivos apresentados correspondem a elementos de Tecnologia Assistiva disponível no mercado para utilização da pessoa com deficiência, potencializando e auxiliando a desempenhar suas ações e atividades na sociedade possibilitando assim a inclusão total e efetiva.

Desta maneira, verifica-se que com o uso da Tecnologia Assistiva precisa-se estabelecer como prerrogativa essencial o conceito de que cada deficiência de cada aluno é única, para a escolha da tecnologia ou recurso, quanto ao uso deve potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência e auxiliar o professor no desenvolvimento da atividade, ainda conforme Gil (2005, p. 53):

quando falamos em tecnologias e recursos que auxiliam a criança ou adolescente com deficiência na sala de aula, devemos lembrar que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas dificuldades. Qualquer que seja o auxílio pensado, sempre passa pela percepção que o professor tem sobre as dificuldades e possibilidades de seu aluno. O auxílio só faz sentido a partir desta relação. Por isso, dizemos que não há regras, existem sugestões para ajudar o professor a pensar em possibilidades, mas isto sempre será posterior a este primeiro contato e conhecimento prévio do professor em relação a criança ou adolescente.

Deste modo, cabe ao docente segundo Rehem (2009, p. 60) possuir as “competências que “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” e com o uso da Tecnologia Assistiva contribuir com a inclusão dos estudantes na educação, salientado por Mantoan (2013, p. 62) ao afirmar que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à

capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Ressalta-se então a importância do conhecimento e da formação do professor no uso de elementos de Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento de atividades que garantam a participação do aluno com deficiência, pois cabe ao docente propor o uso de novas tecnologias “com o objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos” de acordo com Bersch (2017, p. 12) e com Silva (2014, p. 106) que afirma que o professor deve identificar as reais necessidades do aluno para utilizar as tecnologias como ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Sob este aspecto evidencia-se a necessidade de formação continuada dos docentes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois segundo Galvão Filho (2012):

a Tecnologia Assistiva surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa com instrumento mediador, disponibilizando recursos para o “empoderamento” dessa pessoa, permitindo que possa interagir, relacionar-se e competir em seu meio com ferramentas mais poderosas, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe.

Sendo assim, segundo Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p. 239) “revela-se necessária a adoção de políticas públicas que promovam de forma equitativa o acesso aos recursos de TA como direito, seja na escola, em casa, no trabalho, em ambientes de lazer, como em quaisquer outros locais de interesse da pessoa com deficiência”.

Ademais, segundo Linamara Rizzo Batistella presidente do Conselho Diretor do Instituto de Medicina Física e da Reabilitação do Hospital das Clínicas/ Rede Lucy Montoro “a tecnologia cria uma facilidade de utilização independentemente de um intermediário que faça o serviço. A ideia de poder comandar a própria vida anima a humanidade de um modo geral” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2019, p. A20).

Asseverado por Medeiros e Queiroz (2018, p. 9) em “pensar em tecnologia assistiva é, de certa forma, pensar em acessibilidade, em inclusão digital, bem como em inclusão social, remetendo à eliminação de barreiras ao “tornar possível” o que para pessoas com necessidades especiais seria impossível”, e a acessibilidade é garantida pelo Desenho Universal, um conceito que se desenvolveu segundo a cartilha Desenho Universal um conceito para todos de Mara Gabrilli (2007, p. 10):

entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte – EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado

por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.

Outrossim, com a utilização da Tecnologia Assistiva para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, a partir de conceitos de acessibilidade do Desenho Universal é possível transpor essa conceituação culminado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que segundo Campos e Mello (2015, p. 7):

nada mais é do que planejar, elaborar e desenvolver as atividades e estratégias pedagógicas de diferentes formas, utilizando variados recursos de tecnologia como meios de acesso às vias neurais; ou seja, estamos falando de facilitação do contato com o conhecimento através da ampliação dessas vias de acesso (oferta sensorial/percepto-cognitiva). Ou seja, as ações baseadas no Desenho Universal proporcionam a ampliação das possibilidades de contato com a informação e o conhecimento transmitido; o mediador utilizando materiais diferenciados como um livro texturizado, Audiolivro, netbooks, materiais em relevo, visualmente e auditivamente atraentes, atinge o interesse do aluno mais facilmente, motivando-o a participar efetivamente das atividades, uma vez que os estímulos geram respostas de mais de uma via neural, diferentemente das atividades tradicionais que requerem pouco da capacidade percepto-cognitiva do sujeito em aprendizagem. As estratégias para potencializar processos cognitivos e de aprendizagem estão relacionadas manejos pedagógicos a serem estruturadas pelo corpo gestor, que respondam efetivamente às necessidades e especificidades, ritmos de cada estudante, com ou sem deficiência.

Ressalta-se então segundo Campos e Mello (2015, p. 3) que:

a Tecnologia Assistiva, amparada pela perspectiva do acesso equitativo e pelo respeito ao direito de ir e vir de todo cidadão, representa um fator importante na conquista da autonomia dos sujeitos com limitações funcionais, uma vez que visa viabilizar, aumentar, manter ou melhorar as possibilidades funcionais e, conseqüentemente, para que possam realizar suas atividades cotidianas com satisfação, através do uso de um produto assistivo – sempre acompanhado por um profissional especializado que desenvolve o serviço de Tecnologia Assistiva.

Contudo, mesmo destacada a importância da Tecnologia Assistiva para a verdadeira inclusão, baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos do homem Campos e Mello salientam que (2015, p. 3):

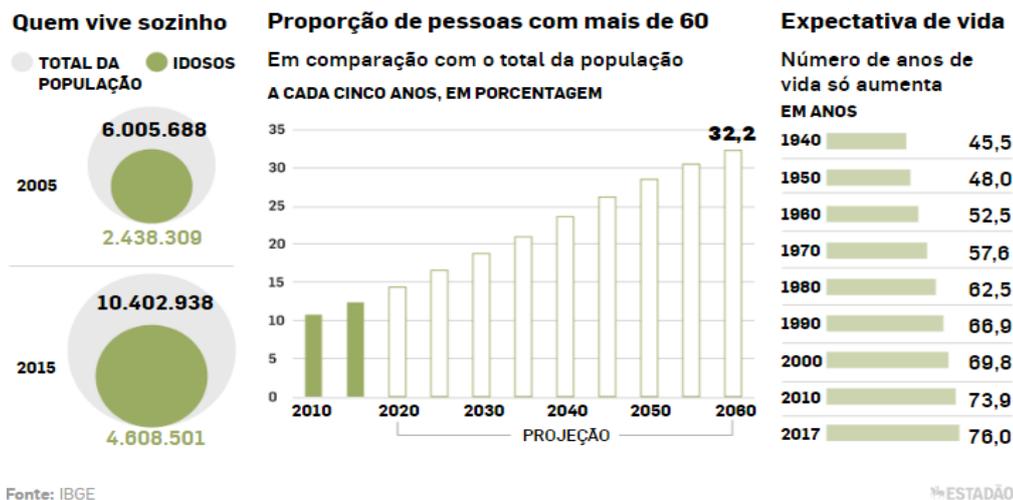
o fluxo de concessão de Tecnologia Assistiva no Brasil ainda não é unificado e bem estruturado; apenas na Saúde temos a definição dos produtos concedidos pelo Ministério da Saúde através da lista de produtos assistivos do Sistema Único de Saúde. Na Educação, o Ministério da Educação apenas disponibiliza alguns produtos assistivos – enviados juntamente com materiais pedagógicos e recursos de Tecnologia para uso dos alunos com deficiência - para compor o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Cabe dizer que esses produtos são disponibilizados, porém se o aluno precisa de algum produto que não se encontra na lista de materiais das SRM, cabe às secretarias municipais decidirem como farão a aquisição, se julgarem necessário; dificilmente a aquisição acontece, muitas vezes pela falta do Serviço de Tecnologia Assistiva e pela inexperiência das redes de Educação sobre a importância do uso adequado dos produtos assistivos nos processos de Ensino e de Aprendizagem.

Cabe então destacar a necessidade de se realizar um trabalho interdisciplinar conforme Campos e Mello (2015) para termos uma educação inclusiva e de qualidade, tem-se então a oportunidade de utilizar os princípios do Desenho Universal e transpô-los para a educação com o Desenho Universal para a Aprendizagem para contribuir com a educação inclusiva e de qualidade.

## 1.4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

A partir do Decreto 5296/2004 tem-se o conceito de Desenho Universal, o que propicia benefícios para toda a sociedade (SASSAKI, 2003); uma vez que de acordo com a tabela 4 a expectativa de vida no Brasil tem-se ampliado.

Tabela 4 – Aumento da expectativa de vida



Fonte: O Estado de São Paulo (2019)

Conforme a Tabela 4 Aumento da expectativa de vida e segundo dados do IBGE publicados em 11 de agosto de 2019 no jornal O Estado de São Paulo o número de idosos em 25 anos deve corresponder a um quarto da população.

Ademais, com a utilização do conceito de Desenho Universal (DU) ou *Universal Design* atende-se a todos, pois segundo o documento a “Carta do Rio”, que foi elaborado em 12 de dezembro de 2004, com profissionais, representantes de ONG e de diversos setores da sociedade civil, como universidades, funcionários de instituições estatais, de organismos internacionais e multilaterais, provenientes de diversos países da América Latina, no Rio de Janeiro durante o 3º Congresso Internacional de Acessibilidade intitulado de “Projetando para o Século XXI”, com a participação de 22 países foi determinado que (2004):

O propósito do desenho universal é atender às necessidades e viabilizar a participação social e o acesso aos bens e serviços a maior gama possível de usuários, contribuindo para a inclusão das pessoas que estão impedidas de interagir na sociedade e para o seu desenvolvimento. Exemplos destes grupos excluídos são: as pessoas pobres, as pessoas marginalizadas por sua condição cultural, racial, étnica, pessoas com diferentes tipos de deficiência, pessoas muito obesas e mulheres grávidas, pessoas

muito altas ou muito baixas, inclusive crianças, e outras, que por diferentes razões são também excluídas da participação social.

Outrossim, a adoção do conceito de Desenho Universal contribui com o fomento a acessibilidade e Tecnologia Assistiva, ou seja, (Brasil, 2004):

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Com a utilização do Desenho Universal, tem-se o respeito e o reconhecimento as diferenças dos indivíduos possibilitando assim a inclusão de todos.

O conceito de Desenho Universal é baseado em princípios conforme apresentados por Galvão Filho (2009):

1. Equiparação nas possibilidades de uso: o design é útil e comercializável às pessoas com habilidades diferenciadas.
2. Flexibilidade no uso: o design atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades.
3. Uso Simples e intuitivo: o uso do design é de fácil compreensão.
4. Captação da informação: o design comunica eficazmente, ao usuário, as informações necessárias.
5. Tolerância ao erro: o design minimiza o risco e as consequências adversas de ações involuntárias ou imprevistas.
6. Mínimo esforço físico: o design pode ser utilizado de forma eficiente e confortável.
7. Dimensão e espaço para uso e interação: o design oferece espaços e dimensões apropriados para interação, alcance, manipulação e uso.

Quanto a acessibilidade de acordo com Sasaki (2003) existem seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A partir do conceito de Desenho Universal, em 1984, cinco médicos do Hospital Infantil North Shore em Salem, Massachusetts, EUA, Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing, fundaram o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST)<sup>6</sup>, em 1999 com o apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos elaboraram uma nova abordagem para melhorar a educação com a utilização de novas tecnologias e inovações utilizando métodos e materiais flexíveis e a denominaram Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A partir deste momento, e de acordo com Zerbato e Mendes (2018, p. 149) tem como conceito que:

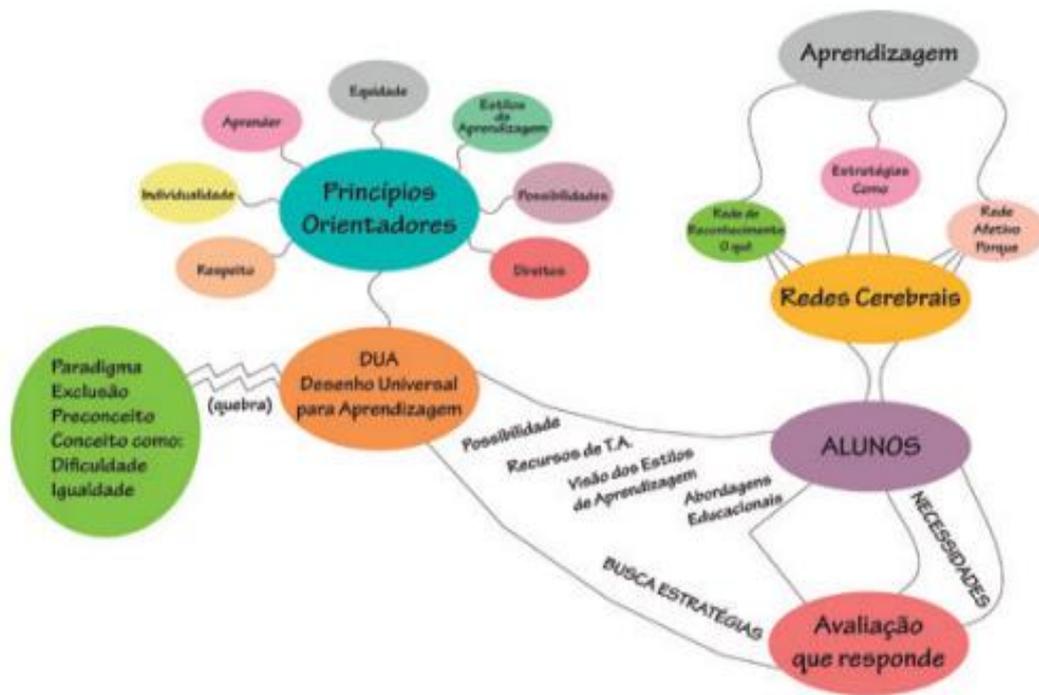
o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de

---

<sup>6</sup> O CAST e a Universidade de Harvard oferecem cursos, palestras e formações para docentes, pesquisadores e profissionais que queiram utilizar ferramentas baseadas em tecnologia, primeiro para atender as pessoas com deficiência e posteriormente, voltado para todos os estudantes, com ou sem deficiência, com ou sem distúrbios de aprendizagem, ou seja, uma abordagem que engloba o ser humano como um todo, focada apenas no binômio ensino-aprendizagem, e na inclusão total do indivíduo na educação.

aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais.

Figura 13 – Mapa Conceitual do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: Nuernberg, Bock e Maia (2016)

Além do mais, Zerbato e Mendes (2018, p. 150) afirmam que o DUA tem “ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual”, pois “consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes” e:

(...) tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

Por outro lado, as estratégias utilizadas no DUA dependem de uma flexibilização no currículo para remover as barreiras do binômio ensino-aprendizagem, e conforme Prais, Rosa e Vitaliano (2017, p. 770-771):

o DUA aponta princípios norteadores para a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitem o acesso ao conteúdo disposto em um currículo. Isto se dá pelo fato de que o objetivo principal desta produção é tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos.

Desta forma, faz-se necessária uma reestruturação curricular para atender a todos os indivíduos, conforme estabelecido pelo DUA.

Entre os princípios do DUA estabelecidos pelo CAST e apresentados por Prais, Rosa e Vitaliano (2017, p. 771) tem-se:

possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e, promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógica.

Corroborado por Campos e Mello (2015, p. 7) ao afirmar que:

transpondo o Design Universal para o contexto da Educação, podemos dizer que é um conjunto de princípios para o desenvolvimento de ambientes e recursos pedagógicos que possibilitam processos de ensino e de aprendizagem ao maior número de pessoas; onde devemos pensar em alternativas, diferentes formas de acesso ao conteúdo pedagógico, diferentes formas de participação, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências, além de variados contextos de aprendizagem.

Ainda segundo a lógica do modelo social e a relação com o DU, a caracterização prévia dos alunos é condição para a elaboração do plano de ensino, observando, não somente, suas habilidades e competências, mas o que pode ser considerado também “barreiras para a aprendizagem”.

Sendo assim, e conforme Zerbato e Mendes (2018, p. 152) deve-se ter em mente que os princípios do DUA:

apontam para a importância de se pensar na “diversidade do processo de aprendizagem” quando se projeta um ensino para todos, pois, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino tradicional, homogêneo e excludente.

Desta forma, tem-se a perspectiva de utilizar estratégias e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos de forma inclusiva ao possibilitar a plena acessibilidade dos estudantes respeitando a diversidade e a individualidade de cada indivíduo.

## **1.5 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESTINADAS A PESSOA COM DEFICIÊNCIA UTILIZANDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**

Para elencar as estratégias e as práticas de ensino e aprendizagem destinadas a pessoa com deficiência utilizando o Desenho Universal para a Aprendizagem é necessário trabalhar com 3 pilares:

1. Políticas públicas;
2. Formação docente;
3. Metodologias ativas.

Estes pilares são fundamentais para potencializar uma sociedade inclusiva a partir da educação, ratificado por Carneiro (2012, p. 8) ao ressaltar que:

A escola é, por excelência, o lócus de formação de novas gerações e, portanto, torna-se fundamental para estimular a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como os estruturais), informação e formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, equipes técnicas, alunos, pais, comunidade e outros), o

papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social.

Em virtude de seu papel fundamental para a inclusão, o docente de acordo com Prais (2017, p. 53) “organizará as condições de acesso à aprendizagem” e como consequência emergirá à valorização das diferenças e da satisfação das necessidades educacionais de todos os alunos”, pois cabe ao docente a “capacidade de refletir, analisar cada situação apresentada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e agir sobre elas” (Rodrigues, 2016, p. 38), uma vez que a prática educativa trata-se de uma relação social e que modifica a identidade do docente, conforme verificado por Tardif (2014, p. 57) ao afirmar que “(...) o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”.

Portanto, as políticas de inclusão, a formação docente e as metodologias ativas correspondem aos fatores essenciais para priorizar a inclusão na sociedade contemporânea cujo personagem principal é o docente, e o Desenho Universal é a ferramenta que proporcionará os elementos necessários para a utilização de estratégias e práticas que promovam a inclusão, pois de acordo segundo o site Diversa:

O desenho universal prevê produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços sejam concebidos de modo a garantir sua utilização pelo maior número de pessoas possível, independentemente de suas características. Um projeto orientado pelo desenho universal considera a diversidade humana, buscando garantir a acessibilidade de todos.

Para potencializar o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem tem-se o uso crescente da Tecnologia Assistiva (TA) e neste ponto tem-se a inevitabilidade de se repensar a formação continuada do professor, uma vez que “o conceito de educação ao longo da vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 2012, p. 17) e sua principal função “consiste, antes de mais nada, em prover a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (DELORS, 2012, p. 67), e também refletir sobre as estratégias e práticas de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula, uma vez que estes recursos constituem-se como objetos de trabalho dos docentes e objetos de aprendizagem (OA) dos estudantes, pois de acordo com Hummel (2015, p. 36) “estratégias e práticas fazem parte de sua rotina, porém a falta de conhecimento específico dos recursos inviabiliza o planejamento eficaz para promover momentos de aprendizagem significativa”.

Deste modo, evidencia-se a necessidade da formação continuada do docente e também de reflexão de sua prática, assim como, do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade, pois o aluno com deficiência pode precisar de produtos e recursos que envolvam médicos, fisioterapeutas, pedagogos, terapeutas ocupacionais, além do apoio e comprometimento da

família e de toda a comunidade escolar para realmente incluir, não basta apenas socializar o aluno.

Cabe então ao docente compreender o contexto, analisar a situação de aprendizagem para “atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo” de acordo com Orrú (2017, p. 66), bem como, tornar o currículo flexível para o atendimento de todos os estudantes, uma vez que a educação é um processo dialógico de troca de conhecimentos corroborado por Rodrigues (2016, p. 79-80):

o fluxo de comunicação permite a troca de saberes e experiências que se acumulam, construindo as competências e habilidades que permitirão a os professores e alunos a elaboração de conceitos e práticas pedagógicas que servirão de alicerce para a troca contínua de conhecimentos.

A título de demarcação do contexto González (2002, p. 91) afirma que:

(...) consideramos que atualmente a educação especial desenvolve-se entre dois enfoques: *o enfoque baseado nos déficits* (a orientação centra-se no aluno considerado individualmente) e *o enfoque cultural-integrador* (a orientação centra-se no currículo como resposta educacional à diversidade). Cada um deles, com base em sua representação interpretativa e simplificada da realidade, delimita um marco conceitual, ao mesmo tempo em que orienta formas de atuar que lhe sejam coerentes.

Sobrepuja-se então a necessidade de possibilitar a pessoa com deficiência os 4 pilares da educação de Delors, para garantir uma educação de qualidade : aprender a conhecer, “que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (DELORS, 2012, p. 74), aprender a fazer, “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, como ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos e também como adaptar a educação ao trabalho futuro” (DELORS, 2012, p. 76), aprender a viver, pois a educação precisa “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, 2012, p. 79) e aprender a ser, já que segundo Delors (2012, p. 81):

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Com a troca contínua de conhecimentos tem-se então que refletir sobre a qualidade do ensino oferecido a sociedade, uma vez que segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2001, p. 51-52):

as escolas de qualidade são necessariamente abertas às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças. São escolas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referimos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não excluem, não categorizam os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a

dicotomia entre educação regular e especial. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas as habilidades e as necessidades de todos.

Sendo assim, salienta-se a importância de uma escola verdadeiramente inclusiva para proporcionar qualidade na aprendizagem de todos respaldado por Mantoan (2001, p. 52-53):

Nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas afins. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para está ou aquela especialidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos, às suas experiências individuais e coletivas. Nesse ambiente é que os conteúdos acadêmicos ganham nuances de entendimento, versões, confrontos necessários à elaboração interdisciplinar das ideias, à compreensão do mundo. A intenção é que os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas.

Desta maneira, notabiliza-se a necessidade do docente de endossar as melhores práticas durante o processo de ensino e aprendizagem mediando a relação entre o conhecimento e o objeto de estudo, e entre elas ressalta-se como sustentáculo as 10 (dez) competências para ensinar de Philippe Perrenoud (2000, p. 7-8-9):

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem,
2. administrar a progressão das aprendizagens,
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação,
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho,
5. trabalhar em equipe,
6. participar da administração da escola,
7. informar e envolver os pais,
8. utilizar novas tecnologias,
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e
10. administrar sua própria formação contínua.

Quanto as estratégias a serem empregadas em sala de aula torna-se fundamental colocar a cooperação como o sustentáculo do processo de ensino e aprendizagem para garantir a inclusão da pessoa com deficiência, proporcionando assim a troca de informações entre todos os atores envolvidos durante todo o processo, salienta-se então a necessidade de mobilização geral, entre as técnicas mais utilizadas tem-se a aprendizagem cooperativa, as estratégias de aprendizagem criança a criança, o ensino por colegas, o apoio entre amigos, o círculo de amigos.

Para iniciar a prática docente o primeiro passo é elaborar uma avaliação diagnóstica, também conhecida como diagnóstico pedagógico para auxiliar no planejamento da aula, e conforme as Diretrizes da Educação Inclusiva do Sistema SESI-SP de ensino (2017, p. 37) o docente deverá refletir sobre:

- O que o estudante sabe?
- O que é esperado que ele saiba para o ano de escolaridade?
- O estudante está motivado?
- Em que a família pode ampliar o apoio?

Síncrono ao diagnóstico pedagógico o docente deve reconhecer que os alunos, seus tempos de aprendizagem, seus interesses e históricos são heterogêneos e possibilitam uma aprendizagem plural e diversificada comprovada por Orrú (2017, p. 66) ao afirmar que:

na inclusão a mesclagem é um acontecimento habitual. Ela demanda a combinação dos diversos domínios do conhecimento sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, de modo a não desprestigiar nenhuma potencialidade, pois os sujeitos são diferentes e têm preferências distintas também em seu processo de aprendizagem. Ela demanda a mistura e a re-invenção de metodologias, pois pressupõe que ninguém aprende da mesma maneira e pelos mesmos caminhos. A inclusão traz para os espaços de aprendizagem as tecnologias assistivas que também têm caráter híbrido, servem para promover a aprendizagem da turma toda e também para que todos usufruam de seus recursos tecnológicos, das ferramentas mais simples até os softwares mais complexos. Ela impõe a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo. A inclusão demanda a miscigenação dos domínios de conhecimentos, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizagens que se diferenciam, de espaços e momentos de aprendizagem singulares.

A organização de um currículo flexível segundo Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 59) com base na DUA advém de um política nacional inclusiva que reforça “a ideia de uma escola para todos, a qual considera a singularidade de cada estudante” e “perpassa pela busca de envolver todos da sala de aula no processo de aprendizagem” (p. 61) segundo alguns princípios como: “construir múltiplos meios de envolvimento, representação, ação e expressão nas situações de aprendizagem, visando estimular o interesse dos estudantes” e deste modo sua principal característica é “proporcionar as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com deficiência, podem ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência, e que, portanto, também serão beneficiados por tais recursos” (p. 62).

Sendo assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem possibilita uma inclusão total e sua utilização fomenta uma sociedade baseada em princípios dos direitos humanos, mais justa e igualitária, pois segundo o site Diversa o:

DUA fornece um guia para criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam com todos – não com uma solução única, do tipo um-tamanho-serve-a-todos, mas uma abordagem mais flexível, que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais.

Deste modo, consegue atender uma grande gama de estudantes fomentando a inclusão ao flexibilizar o currículo e elencar práticas diversas que atendam às necessidades, a diversidade, respeitando cada um dos indivíduos.

Ademais, a partir da política de inclusão adotada no país, conhecida como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, emerge o próximo pilar a ser alicerçado o qual refere-se a formação docente, neste caso o Desenho Universal para a Aprendizagem e em seguida as metodologias ativas, ou seja, as estratégias utilizadas pelos docentes com o DUA.

Uma vez que, de acordo com Moran a aprendizagem é ativa (2018, p. 2):

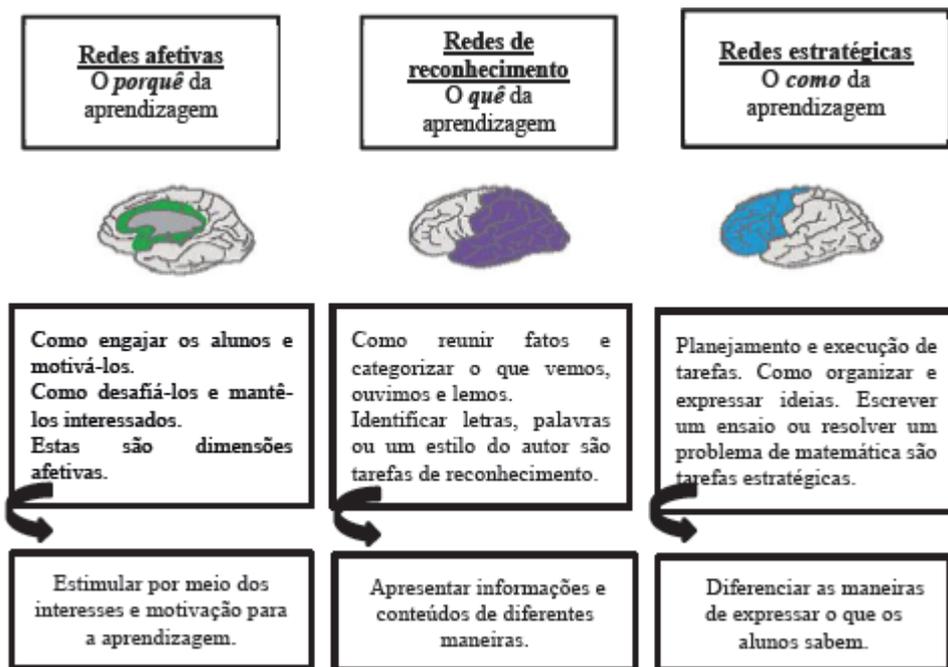
Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras.

Quando a aprendizagem é ativa torna-se significativa e segundo Moran (2018) a partir de pesquisas da neurociência o indivíduo aprende de forma única e diferente, gerando diversas conexões cognitivas e emocionais a partir do que considera relevante e com sentido para si.

Deste modo, tem-se que as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” conforme ressaltado por Moran (2018, p. 4).

A figura abaixo apresenta a contextualização e utilização das estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem conforme Zerbato e Mendes (2018, p. 151) a partir dos princípios norteadores do CAST.

Figura 14 – Estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Zerbato e Mendes (2018)

A partir de Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 63 e 64) tem-se que:

As redes de reconhecimento representam “o quê” da aprendizagem. Como o processo de reconhecimento é diferente para cada um, é imprescindível que o professor se utilize de vários recursos visuais para representar uma mesma informação.

As redes estratégicas são da ordem das ações, isto é, o “como” ocorre a aprendizagem. Portanto, relacionam-se com os impedimentos ou as possibilidades de como o indivíduo sente, compreende ou age. Para isso, são consideradas como estratégias, ações docentes que envolvam materiais em sala de aula que permitam a participação e o desenvolvimento das atividades pelos estudantes, assim como forneçam apoio para que isso ocorra.

Como redes afetivas consistem nas ideias do “porquê” da aprendizagem, as quais são mais valorizadas pelos princípios do DUA, pois determinam ao estudante o que é importante realmente aprender, estudantes não interessados ou desestimulados não obterão sucesso, não importando o nível de colaboração que possam receber.

Para o DUA, o objetivo (importante) da educação do século XXI, além de dominar os conteúdos ou o uso de novas tecnologias, é dominar o processo de aprendizagem, ao passo de transformar estudantes sem experiência em especialistas.

Desta forma, o DUA forma especialistas, pois permite que os estudantes escolham “o meio pelo qual vão adquirir o conteúdo e as habilidades desejadas, mas também a forma pela qual vão demonstrar o que aprenderam”, conforme o site Diversa, possibilitando que o aluno participe de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma ativa, colaborativa e participativa, ou seja, transformando num especialista.

Entretanto, mesmo com a utilização de estratégias e práticas do DUA para potencializar uma sociedade mais justa e igualitária, conforme Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 77):

as mudanças não dependem apenas do professor, mas sim, de todo o ambiente escolar, o qual já deve estar preparado para receber o contingente de estudantes, no que se refere à disponibilidade de materiais e recursos, à preparação e ao apoio especializado ao professor de ensino comum, entre outras inúmeras práticas que contemplem as necessidades de todos os estudantes, em suas múltiplas identidades e características.

Deste modo, para que todas as mudanças ocorram, estas devem vir apoiadas por uma robusta Legislação Nacional que preza pela inclusão de todos, por uma sociedade justa e igualitária que possibilita a participação crítica e conscientes de seus cidadãos.

## 1.6. LEGISLAÇÃO NACIONAL

O Brasil segue a trajetória dos movimentos internacionais referentes a legislação de direitos e deveres da pessoa com deficiência, sempre baseando-se nos documentos e resoluções da ONU, entre os quais a Declaração de Salamanca – Anexo A, elaborada em 1994, a Convenção da Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – Anexo B, aprovada em 2001 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) – Anexo C, outorgada em 1990, entretanto a realidade do dia a dia da pessoa com deficiência ainda está distante do disposto na legislação nacional, conforme corroborado por Symone Maria Bonfim na Legislação sobre pessoa com deficiência (2018, pg. 9-10):

Embora a Constituição Federal e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência sejam marcos em relação aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, e não sejam desprezíveis as conquistas advindas da copiosa legislação infraconstitucional sobre o tema, é forçoso reconhecer a enorme distância entre a norma legal e sua efetivação. Contribui para a situação a pouca divulgação do arcabouço jurídico protetivo das pessoas com deficiência. Num país de dimensões continentais, com uma distribuição populacional heterogênea tanto do ponto de vista territorial quanto do acesso à informação, mostra-se essencial o desenvolvimento de

mecanismos de divulgação dos preceitos constitucionais, legais e infralegais aos seus destinatários, empoderando-os para que lutem pelos seus direitos.

Deste modo, verifica-se que o conhecimento e o entendimento dos dispositivos legais contribuem para auxiliar na transformação social de nossa sociedade contemplando os princípios da inclusão “o qual considera a diversidade humana como elemento natural de sua constituição e prevê não somente aceitação e respeito às diferenças, mas também sua valorização” segundo Zaniolo e Dall’Acqua (2012, p. 8).

Do início de nossa história até o ano de 1945 foi aprovada apenas uma lei com menção a pessoa com deficiência, pois segundo o site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2010):

A República no Brasil foi proclamada em 15 de novembro de 1889 e encerrou o Período Imperial, iniciado em 1822, com a Independência. No transcorrer da história brasileira, entretanto, nem sempre a democracia prevaleceu. Passamos por ditaduras, eleições suspensas ou indiretas e cassações políticas.

No período inicial da República, entre 1889 e 1894, o país foi dominado pelos setores militares. O chefe do governo provisório, marechal Deodoro da Fonseca, assumiu a presidência em 1891, mas renunciou no mês de novembro. Foi substituído por Floriano Peixoto, seu vice, que obteve o apoio popular para radicalizar a luta contra os monarquistas. Iniciou-se então a chamada 1ª República, ou República Velha, que compreende o período entre 1889 e 1930 e foi controlado pelas oligarquias agrárias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, na chamada "política do café com leite". Em abril de 1930, a chapa de Júlio Prestes venceu a eleição. Inconformados, os aliancistas se insurgiram na Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha.

Entre 1930 e 1934, estabeleceu-se o governo provisório, com Getúlio Vargas no comando e poderes quase ilimitados. Vargas, porém, acabou tendo que aceitar a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte e promulgou a Constituição de 1934, a segunda da República, trazendo novidades como o voto secreto, ensino primário obrigatório, o voto feminino e diversas leis trabalhistas.

Ainda em 1937, uma nova Constituição foi promulgada por Vargas, o que, na prática, o transformou em ditador, e em autoritário, o Estado revolucionário. Foram suprimidas a liberdade partidária, a independência entre os três Poderes e o próprio federalismo. O Congresso Nacional foi fechado e foi criado o Tribunal de Segurança Nacional. Os prefeitos passaram a ser nomeados pelos governadores e esses, pelo presidente.

Destarte, segue quadro com a Legislação nacional referente a pessoa com deficiência, com destaque para os momentos de abertura da democracia em que se sobressaíram as leis e decretos para inclusão da pessoa com deficiência.

No período seguinte após o fim da Era Vargas foram aprovadas apenas duas leis em 1962 e 1965 voltadas a pessoa com deficiência segundo site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2010):

Em dezembro de 1945, foram realizadas eleições livres para o Parlamento e presidência, e Vargas, acabou sendo eleito senador (...), o que lhe deu força política para ser eleito pelo voto popular para a presidência em 1951, com plataforma desenvolvimentista (...).

Em 1854 Vargas se suicidou, em 1955 Juscelino Kubitschek foi eleito presidente com uma plataforma desenvolvimentista voltada a industrialização.

Conforme a Assembleia Legislativa de São Paulo (2010):

Em 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente do Brasil, mas renunciou sete meses depois, abrindo uma crise institucional, pois os ministros militares se recusaram a dar posse ao vice-presidente João Goulart, o Jango, por considerá-lo "de esquerda". Em 1963, Jango realizou um plebiscito, e o povo votou pela restauração do presidencialismo.

Contudo em março de 1964 deu-se o levante militar que originou o Golpe Militar marcado “pelo governo de coalizão entre os chefes militares e os políticos da UDN que estimularam o golpe” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Ainda de acordo com a ALESP (2010):

Iniciou-se um período de grande repressão política e censura cultural. Neste período, sucessivos atos institucionais ampliaram os poderes do presidente e tornaram as eleições indiretas, cassaram e suspenderam direitos políticos, extinguiram os partidos políticos, para depois serem permitidos apenas dois, a Arena (governista) e o MDB (oposição).

Em 1968, após manifestações de protesto, principalmente de estudantes e operários, o regime militar decretou o Ato Institucional nº 5 que implantava a ditadura de forma absoluta no Brasil.

Nas eleições legislativas de 1974, o governo militar e seus seguidores foram amplamente derrotados. Lentamente, começou a abertura política, que culminou com a Lei da Anistia, em 1979, que permitiu o retorno dos exilados políticos que se encontravam no exterior.

Foi restabelecido o pluripartidarismo

De 1982 a 1989 foram aprovadas 5 leis e no período de 1991 a 2018 foram aprovadas 66 leis, resoluções, instruções e decretos voltados a pessoa com deficiência salientando a importância da democracia para a inclusão social.

Quadro 3 – Legislação nacional referente a pessoa com deficiência

<b>DECRETO-LEI Nº 2.848, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940 (Código Penal)</b>	<b>[Institui o] Código Penal. (Ver arts. 217-A e 218-B) Publicado no DOU de 31/12/1940.</b>
<b>LEI Nº 4.169, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962</b>	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Publicada no DOU de 11/12/1962.
<b>LEI Nº 4.613, DE 2 DE ABRIL DE 1965</b>	Isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como da taxa de despacho aduaneiro, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns.
<b>LEI Nº 7.070, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1982</b>	Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providências.

<b>LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984 (Lei de Execução Penal)</b>	Institui a Lei de Execução Penal. (Ver arts. 32, §§ 1º a 3º, 117, I a IV, e 204) Publicada no DOU de 13/7/1984.
<b>LEI Nº 7.405, DE 12 DE NOVEMBRO DE 1985</b>	Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Publicada no DOU de 13/11/1985.
<b>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL</b>	Publicada no DOU de 5/10/1988. Dispositivos constitucionais referentes à pessoa com deficiência.
<b>LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989 (Lei dos Portadores de Deficiência)</b>	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.
<b>LEI Nº 8.160, DE 8 DE JANEIRO DE 1991</b>	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Publicada no DOU de 9/1/1991.
<b>LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991</b>	Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.
<b>LEI Nº 8.686, DE 20 DE JULHO DE 1993</b>	Dispõe sobre o reajustamento da pensão especial aos deficientes físicos portadores da Síndrome de Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982. Publicada no DOU de 21/7/1993.
<b>LEI Nº 8.687, DE 20 DE JULHO DE 1993</b>	Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais.
<b>LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social)</b>	Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

<b>LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994 (Lei do Passe Livre Interestadual para Pessoa Portadora de Deficiência)</b>	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
<b>LEI Nº 8.989, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1995 (Lei de Isenção do IPI para Compra de Automóveis)</b>	Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. (Ementa com redação dada pela Lei nº 10.754, de 31/10/2003).
<b>DECRETO Nº 3.048, DE 6 DE MAIO DE 1999</b>	Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências.
<b>DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999</b>	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.
<b>LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000 (Lei do Atendimento Prioritário)</b>	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
<b>LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 (Lei da Acessibilidade)</b>	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
<b>DECRETO Nº 3.691, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000</b>	Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
<b>LEI Nº 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001 (Lei da Reforma Psiquiátrica)</b>	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
<b>LEI Nº 10.226, DE 15 DE MAIO DE 2001</b>	Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de

	votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico. Publicada no DOU de 16/5/2001.
<b>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
<b>CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (Convenção da Guatemala)</b>	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 198/2001 e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001.
<b>DECRETO Nº 4.032, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2001</b>	Altera dispositivos do Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999.
<b>LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 (Lei da Língua Brasileira de Sinais)</b>	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
<b>LEI Nº 10.708, DE 31 DE JULHO DE 2003</b>	Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações. Publicada no DOU de 1º/8/2003.
<b>LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004</b>	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
<b>DECRETO Nº 5.085, DE 19 DE MAIO DE 2004</b>	Define as ações continuadas de assistência social.

<b>NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050, DE 31 DE MAIO DE 2004</b>	Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
<b>LEI Nº 10.891, DE 9 DE JULHO DE 2004 (Lei da Bolsa-Atleta)</b>	Institui a Bolsa-Atleta. Publicada no DOU de 12/7/2004.
<b>DECRETO Nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004</b>	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.
<b>DECRETO Nº 5.342 DE 14 DE JANEIRO DE 2005</b>	Regulamenta a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta. Publicado no DOU de 17/1/2005.
<b>LEI Nº 11.126, DE 27 DE JUNHO DE 2005</b>	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
<b>DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005</b>	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.
<b>DECRETO Nº 5.904, DE 21 DE SETEMBRO DE 2006</b>	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
<b>DECRETO Nº 6.039, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007</b>	Aprova o Plano de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado em Instituições de Assistência às Pessoas com Deficiência Auditiva. Publicado no DOU de 8/2/2007.
<b>LEI Nº 11.520, DE 18 DE SETEMBRO DE 2007</b>	Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios. Publicada no DOU de 19/9/2007.
<b>DECRETO Nº 6.214, DE 26 DE SETEMBRO DE 2007</b>	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso

	de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.
<b>LEI Nº 11.958, DE 26 DE JUNHO DE 2009</b>	Altera as Leis nºs 7.853 que 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, de 24 de outubro de 1989, e 10.683, de 28 de maio de 2003; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Gratificações de Representação da Presidência da República; e dá outras providências.
<b>LEI Nº 11.982, DE 16 DE JULHO DE 2009</b>	Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Publicada no DOU de 17/7/2009.
<b>CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b>	Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25/8/2009, que 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.
<b>RESOLUÇÃO Nº4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
<b>LEI Nº 12.101, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009</b>	Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de

	contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Publicada no DOU de 30/11/2009.
<b>DECRETONº7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009</b>	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. Publicado no DOU de 22/12/2009.
<b>LEI Nº 12.190, DE 13 DE JANEIRO DE 2010</b>	Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências. Publicada no DOU de 13/1/2010.
<b>DECRETONº7.212, DE 15 DE JUNHO DE 2010</b>	Regulamenta a cobrança, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). (Ver arts. 1º, 2º, 55, IV, § 1º, I e II, §§ 2º e 3º, 56 a 60, 616 e 617) Publicado no DOU de 16/6/2010 e retificado no DOU de 25/6/2010.
<b>DECRETONº7.235, DE 19 DE JULHO DE 2010</b>	Regulamenta a Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida.
<b>LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010</b>	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Publicada no DOU de 2/9/2010.
<b>DECRETONº7.512, DE 30 DE JUNHO DE 2011</b>	Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU), e dá outras providências. (Ver arts. 7º, 14, 29 e 32 e Anexo I) Publicado no DOU de 1º/7/2011 e retificado no DOU de 7/7/2011.
<b>LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011</b>	Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social.
<b>LEI Nº 12.470, DE 31 DE AGOSTO DE 2011</b>	Altera os arts. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social,

	<p>para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente à família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica de Assistência Social), para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os §§ 4º e 5º ao art. 968 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempendedor individual. Publicada no DOU de 1º/9/2011.</p>
<b>DECRETONº7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011</b>	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
<b>DECRETONº7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011</b>	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite).
<b>LEI Nº 12.587, DE 3 DE JANEIRO DE 2012 (Lei da Política Nacional de Mobilidade Urbana)</b>	Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos- -Leis nos 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nos 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. Publicada no DOU de 4/1/2012.
<b>INSTRUÇÃO NORMATIVA DA</b>	Dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à

<b>SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO- SIT Nº 98 DE 15.08.2012</b>	inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados.
<b>LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012 (Lei de Cotas nas Universidades)</b>	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
<b>LEI Nº 12.715, DE 17 DE SETEMBRO DE 2012</b>	Altera a alíquota das contribuições previdenciárias sobre a folha de salários devidas pelas empresas que especifica; institui o Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica e Adensamento da Cadeia Produtiva de Veículos Automotores, o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações, o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência; restabelece o Programa Um Computador por Aluno; altera o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Semicondutores, instituído pela Lei nº 11.484, de 31 de maio de 2007; altera as Leis nos 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.774, de 17 de setembro de 2008, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 11.484, de 31 de maio de 2007, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.406, de 10 de janeiro de 2002, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.431, de 24 de junho de 2011, 12.414, de 9 de junho de 2011, 8.666, de 21 de junho de 1993, 10.925, de 23 de julho de 2004, os Decretos-Leis nos 1.455, de 7 de abril de 1976, 1.593, de 21 de dezembro de 1977, e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

<b>LEI Nº 12.738, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2012</b>	Altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, para tornar obrigatório o fornecimento de bolsas de colostomia, ileostomia e urostomia, de coletor de urina e de sonda vesical pelos planos privados de assistência à saúde. Publicada no DOU de 3/12/2012.
<b>LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012 (Lei Berenice Piana)</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
<b>DECRETO Nº 7.988, DE 17 DE ABRIL DE 2013</b>	Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (Pronon) e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (Pronas/PCD).
<b>LEI Nº 12.933, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2013</b>	Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a Medida Provisória nº 2.208, de 17 de agosto de 2001. (Ver arts. 1º, § 8º, e 6º) Publicada no DOU de 27/12/2013.
<b>LEI Nº 12.955, DE 5 DE FEVEREIRO DE 2014</b>	Acrescenta § 9º ao art. 47 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. Publicada no DOU de 6/2/2014.
<b>LEI Nº 12.982, DE 28 DE MAIO DE 2014</b>	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica. Publicada no DOU de 29/5/2014.
<b>LEI Nº 13.031, DE 24 DE SETEMBRO DE 2014</b>	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de local ou serviço habilitado ao uso por pessoas com ostomia, denominado Símbolo Nacional de Pessoa Ostomizada. Publicada no DOU de 25/9/2014.

<b>DECRETO Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014</b>	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
<b>LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)</b>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<b>DECRETO Nº 8.954, DE 10 DE JANEIRO DE 2017</b>	Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Publicado no DOU de 11/1/2017.
<b>LEI Nº 13.509, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2017</b>	Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Publicada no DOU de 23/11/2017.
<b>DECRETO Nº 9.296, DE 1 DE MARÇO DE 2018</b>	Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<b>LEI Nº 13.638, DE 22 DE MARÇO DE 2018</b>	Altera a Lei nº 8.686, de 20 de julho de 1993, para estabelecer novo valor para a pensão especial devida à pessoa com deficiência física conhecida como Síndrome da Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982. Publicada no DOU de 23/3/2018.
<b>LEI Nº 13.652, DE 13 DE ABRIL DE 2018</b>	Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.
<b>DECRETO Nº 9.345, DE 16 DE ABRIL DE 2018</b>	Altera o Regulamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, aprovado pelo Decreto nº 99.684, de 8 de novembro de 1990, para dispor sobre as normas de movimentação da conta vinculada do FGTS para aquisição de órtese e prótese pelo trabalhador com deficiência.

<b>DECRETONº9.451, DE 26 DE JULHO DE 2018</b>	Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<b>DECRETONº9.475, DE 16 DE AGOSTO DE 2018</b>	Altera o Decreto nº 2.521, de 20 de março de 1998, que dispõe sobre a exploração, mediante permissão e autorização, de serviços de transporte rodoviário interestadual e internacional de passageiros.

Fonte: Construído pela mestrandia (2019)

Depreende-se da Legislação Nacional referente a pessoa com deficiência que para regulamentar o atendimento da pessoa com deficiência na educação técnica profissionalizante temos vários documentos norteadores, como:

1. a Constituição Federal de 1988 no art. 205 em que afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).
2. a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 (9394/96) em seu artigo 2º quando afiança que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).
3. o Decreto nº 3298/99, capítulo VII, artigo 15, inciso II: “Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: II formação profissional e qualificação para o trabalho.
4. a convenção 159 da OIT ratificada pelo Decreto nº 129 de 1991, parte II, artigo 3:

essa política deverá ter por finalidade assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho

e o artigo 4 do decreto citado (BRASIL, 1991):

essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Dever-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para os trabalhadores deficientes. As medidas positivas especiais com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de tratamento entre os trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores, não devem ser vistas como discriminatórias em relação a estes últimos.

e as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 ao afirmar que (BRASIL, 2001):

a educação especial é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.

Essas adequações e apoios – que representam a colaboração da educação especial para uma educação especial inclusiva – efetivam-se por meio de:

- a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros;
  - b) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
  - c) eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras;
  - d) encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos.
5. o documento “Educação profissional – indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial” de 2003 que assevera que o “objetivo é o de nortear gestores e professores, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003).
6. a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, promulgada pelo Brasil com o decreto nº 6.949/2009, art. 26, parágrafo 1 em que afiança que os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que esses serviços e programas:
- a) Comecem no estágio mais precoce possível e sejam baseados em avaliação multidisciplinar das necessidades e pontos fortes de cada pessoa.

Após a conceituação da pessoa com deficiência, seu histórico, a terminologia utilizada, o contexto da educação inclusiva, a caracterização da Tecnologia Assistiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem, a evidenciação da legislação vigente e a apresentação das estratégias e táticas dos docentes tem-se a designação do método utilizado no trabalho.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 MÉTODO

A pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que segundo Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 33):

nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta. Geralmente, essas atividades servem para primeiro descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois para aprimorá-las e respondê-las. A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e é um processo mais “circular” no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo científico.

O presente estudo possui caráter exploratório, pois, conforme definido por Vergara (2016), trata-se de uma área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, mesmo com a promulgação em 1996 foi da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9.394 com o capítulo III do título IV destinado a “educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, e à tecnologia” visando “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (CORDÃO e MORAES, 2017, p.49).

Deste modo, salienta-se a importância do estudo em função da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dado o pouco material existente a respeito do tema na contemporaneidade.

Corroborado por Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 101) ao afirmarem que:

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. Esse tipo de estudos é comum na pesquisa, principalmente nas situações em que há pouca informação.

Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória, em virtude do restrito material disponível no mercado, bibliográfica e de estudo de caso.

Ressalta-se a importância deste estudo em função da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dada a perspectiva em implementar conhecimento sobre a temática proposta: inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva.

O trabalho é descritivo de acordo com Vergara (2016, p. 42), pois “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno”, neste caso a percepção dos docentes do ensino técnico de uma instituição de ensino técnico profissionalizante sobre inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva compõe-se então como objetivo principal.

Os objetivos específicos são: conceituar o Desenho Universal para a Aprendizagem, apresentar a Tecnologia Assistiva disponível no mercado; caracterizar a legislação vigente quanto a inclusão de pessoa com deficiência; verificar a visão dos professores quanto a utilização de tecnologias assistivas; identificar as estratégias e táticas adotadas quanto a inserção de pessoa com deficiência no ensino técnico profissional.

A abordagem adquire caráter qualitativo, tendo como técnicas: questionários e entrevista, além de pesquisa bibliográfica quanto ao ingresso, contexto e histórico da pessoa com deficiência em Instituição de ensino técnico profissionalizante no Estado de São Paulo.

Quanto aos meios de investigação o trabalho é caracterizado como bibliográfico e de pesquisa de campo e segundo Vergara (2016) uma investigação realizada no local onde se efetiva o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, ou seja, na instituição de ensino técnico profissionalizante para retratarmos “a realidade de forma completa e profunda” (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 22), pois o processo educacional está “situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 6).

A instituição está localizada no Estado de São Paulo, criada por decreto-lei em 6 de outubro de 1969, que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas.

O trabalho é uma *survey* realizado no campo, em diversas unidades de ensino técnico profissionalizante, com propósito exploratório e corte transversal, segundo Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000, p. 105):

a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

Tem-se então como instrumento de pesquisa o questionário - apêndice A, preenchido por docentes da instituição, foram encaminhados e-mails para cada um.

A população é composta pelos professores da Instituição, não probabilística por tipicidade, por se constituir de elementos chave.

As técnicas utilizadas constituem-se por: questionário - apêndice A, preenchido por docentes do ensino técnico profissionalizante com 143 respondentes; entrevista – apêndice B, realizada com o responsável pela assessoria de inclusão da instituição; termo de consentimento - apêndice C.

Foram encaminhados por e-mail questionários e o termo de consentimento para os diretores das unidades, com instrução para repassarem aos docentes das unidades da Instituição.

Segue o e-mail encaminhado em 31 de outubro de 2019:

*Prezado Diretor,*

*Bom dia!*

*Meu nome Andrea Ramos, sou aluna do curso de Mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, orientanda do Prof. Dr. Roberto Kanaane e minha dissertação é sobre Inclusão da Pessoa com deficiência.*

*O objetivo da dissertação é identificar a concepção dos professores de ensino técnico sobre a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência e os objetivos específicos são: caracterizar a legislação vigente quanto a inclusão de pessoa com deficiência, verificar a visão dos professores quanto a utilização de tecnologias assistivas e levantar as estratégias e táticas adotadas quanto a inserção de pessoa com deficiência no ensino técnico profissional.*

*Gostaria de solicitar sua ajuda e colaboração para por gentileza encaminhar o link anexo com o questionário da minha pesquisa aos docentes do ensino técnico.*

*Agradeço a ajuda e a atenção,*

*Andrea.*

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwI9\\_e5\\_eBmhONADT894K69\\_AxMeVd\\_cxaiu9wLRY9QTpra9w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScwI9_e5_eBmhONADT894K69_AxMeVd_cxaiu9wLRY9QTpra9w/viewform?usp=sf_link)

Os e-mails das unidades foram obtidos via site da Instituição, no entanto não puderam ser encaminhados para as unidades localizadas nas cidades de Santa Cruz das Palmeiras, Guarulhos e Taboão da Serra, pois não há e-mail cadastrado para estas localidades no site da Instituição.

Segundo consulta ao Sistema Integrado de Informações ao Cidadão nas ETECs de Santa Cruz das Palmeiras há 5 professores, em Taboão da Serra 10 professores e em Guarulhos 4 professores que não receberam o formulários com o questionário.

Abaixo segue a lista de cidades, distribuídas por regiões administrativas conforme critério da Instituição, que receberam os e-mails com o questionário e o termo de consentimento, em parênteses estão relacionadas as quantidades enviadas a cidades que possuem mais de uma unidade:

- **Região Administrativa de Araçatuba:** Andradina, Araçatuba, Birigui, Ilha Solteira, Penápolis;
- **Região Administrativa de Presidente Prudente:** Adamantina (2), Dracena, Oswaldo Cruz, Presidente Prudente (2), Presidente Venceslau, Rancharia, Teodoro Sampaio;

- **Região Administrativa de São José do Rio Preto:** Catanduva, Fernandópolis, Jales, Mirassol, Monte Aprazível, Novo Horizonte, Santa Fé do Sul, São José do Rio Preto, Votuporanga;
- **Região Administrativa de Barretos:** Barretos, Bebedouro, Olímpia;
- **Região Administrativa de Franca:** Batatais, Franca (2), Igarapava, Ituverava, Miguelópolis, Orlandia, São Joaquim da Barra;
- **Região Administrativa de Registro:** Iguape, Registro;
- **Região Administrativa de Ribeirão Preto:** Guariba, Monte Alto, Ribeirão Preto, Santa Rosa de Viterbo, São Simão, Serrana;
- **Região Administrativa Central:** Araraquara, Ibaté, Ibitinga, Matão, Porto Ferreira, Santa Rita do Passa Quatro, São Carlos, Taquaritinga;
- **Região Administrativa de Bauru:** Barra Bonita, Bauru, Cabralia Paulista, Cafelândia, Jaú (2), Lençóis Paulista, Lins;
- **Região Administrativa de Marília:** Assis, Cândido Mota, Garça (2), Ipaussu, Marília, Ourinhos, Palmital, Paraguaçu Paulista, Quatá, Santa Cruz do Rio Pardo, Tupã, Vera Cruz;
- **Região Administrativa de Itapeva:** Apiaí, Capão Bonito, Itapeva, Itararé, Piraju, Taquarituba, Taquarivaí;
- **Região Administrativa de Sorocaba:** Avaré, Botucatu, Cerqueira César, Cerquillo, Itapetininga, Itu, Mairinque, Piedade, São Manuel, São Roque, Sorocaba (3), Tatuí, Tietê, Votorantim;
- **Região Administrativa de Campinas:** Aguaí, Americana, Amparo, Araras, Atibaia, Campinas (2), Campo Limpo Paulista, Casa Branca, Espírito Santo do Pinhal, Hortolândia, Itapira, Itatiba, Jundiá (2), Leme, Limeira, Mococa (2), Mogi Guaçu, Mogi Mirim, Monte Mor, Nova Odessa, Piracicaba, Pirassununga, Rio Claro, Rio das Pedras, Santa Bárbara D'Oeste, São José do Rio Pardo, São Pedro, Vargem Grande do Sul;
- **Região Administrativa de Santos:** Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos (2), São Vicente, São José dos Campos;
- **Região Administrativa de São José dos Campos:** Caçapava, Cachoeira Paulista, Caraguatatuba, Cruzeiro, Guaratinguetá, Jacaré, Lorena, Pindamonhangaba, São José dos Campos, São Sebastião, Taubaté;
- **Região Administrativa Metropolitana de São Paulo:** Arujá, Barueri, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Itaquaquecetuba, Jandira, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco (2), Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santa Isabel, Santana

de Parnaíba (2), Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, São Paulo (44), Suzano.

Quanto a entrevista, a mesma foi realizada de forma presencial em 16 de janeiro de 2019 com a responsável pela Assessoria de Inclusão da Instituição.

A fundamentação teórica deu-se a partir de pesquisa bibliográfica contemplando análise da temática proposta.

A metodologia adotada adquire a característica qualitativa com elementos da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Conforme Silva e Fossá (2015, p. 3) as etapas da análise de conteúdo de Bardin são divididas em 3 fases:

- 1) pré-análise,
- 2) exploração do material e
- 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material lido para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Sendo que esta fase compreende:

- a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

É importante ressaltar que a escolha os dados a serem analisados, obedeça a orientação das seguintes regras:

- Exaustividade: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do corpus.
- Representatividade: no caso da seleção um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste.
- Homogeneidade: os documentos tidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.
- Pertinência: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (...)

Tendo em vista as regras de seleção do corpus de análise, que é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de informações (...).

A segunda fase é a da exploração do material, neste momento e de acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4):

“a exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

Ao ser concluída inicia-se a terceira fase conforme Silva e Fossá (2015, p. 4):

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada

através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

A análise dos dados contemplou elementos de análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin e salienta-se segundo a autora que (Bardin, 2016, p 44):

a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.*

(...) a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*

Deste modo, tem-se resumidamente a partir de Silva e Fossá (2015, p. 3) que “a análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais).

Na sequência tem-se os dados apresentados em gráficos e tabelas seguidos da discussão e análise deles considerando as percentagens das respostas dos sujeitos aos questionários aplicados decorrentes da tabulação dos dados.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS foi criado por decreto-lei em 6 de outubro de 1969 e cuja história se mescla com a história do ensino técnico profissionalizante no Estado.

A instituição no segundo semestre de 2018 possuía cerca de 208 mil alunos matriculados nos cursos técnicos e técnico integrado ao médio. São 101 cursos presenciais, 5 semipresenciais, 4 cursos técnicos online, 3 na modalidade aberta, 31 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 6 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA, bem como, a modalidade de Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional (17 cursos) e o Ensino Médio com Qualificação Profissional (3 opções de cursos), conforme dados disponibilizados pela instituição.

Para atender a pessoa com deficiência, em 2009 foi criada na instituição a Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência com a finalidade de preparar os gestores e professores sobre as legislações vigentes para atender a demanda de alunos com deficiência, além de treinamentos e capacitações sobre Tecnologias Assistivas e Metodologias Diversificadas.

A Assessoria trabalha em colaboração com as unidades escolares para o atendimento a pessoa com deficiência e segundo o Sistema Integrado de Informações ao Cidadão conta com o apoio da equipe gestora de cada unidade escolar, conforme abaixo.

*Solicitação: Qual o tamanho da equipe destinada a atender o aluno com deficiência?*

*Resposta: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS enviou sua solicitação à Assessoria de Inclusão da PcD que apresentou a seguinte manifestação:*

***"A equipe destinada a atender o aluno com deficiência é composta pela equipe gestora de cada Unidade Escolar e a Assessoria de Inclusão do Centro Paula Souza."***

Seguem então as diretrizes e políticas da Instituição em trabalho integrado entre a Assessoria de Inclusão e as equipes gestoras das unidades para o atendimento ao aluno com deficiência, conforme o Sistema de Informações ao Cidadão:

*Solicitação: Quais são as diretrizes e políticas das etecs para lidar com o aluno com deficiência?*

*Resposta: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS enviou sua solicitação à Assessoria de Inclusão da PcD que apresentou a seguinte manifestação:*

*1 – Informa o Artigo 10, da Portaria CEETEPS nº 1.651/2017, de 31/03/2017 – que: “O candidato com deficiência, que necessite de condições especiais para realizar o Exame, deverá indicá-la na Ficha de Inscrição eletrônica e, também, encaminhar o laudo médico, emitido por especialista, descrevendo o tipo e o grau da necessidade, através de link específico na Área do Candidato, impreterivelmente.*

*§ 1º - Todo o candidato que necessite de condições especiais para realizar o Exame, além de indicar na Ficha de Inscrição eletrônica, deverá encaminhar o laudo médico, emitido por especialista, independentemente da necessidade, através de link próprio disponível na Ficha de Inscrição eletrônica.*

*§ 2º - A ausência das informações necessárias no momento da inscrição, bem como do encaminhamento do laudo emitido por especialista, implicará na aceitação pelo candidato de realizar o Exame em condições idênticas às dos demais candidatos.*

*§ 3º - Os candidatos que se declararem com deficiência concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos no tocante a pontuação, classificação geral e convocação para a matrícula.”*

**2** - *No artigo 11 da referida Portaria também informa que “O Sistema de Pontuação Acrescida, instituído pelo Decreto Estadual nº 49.602, de 13/05/2005, e nos termos da Deliberação CEETEPS nº 08, de 02/08/2007, implica no acréscimo de pontos à nota final obtida em exame seletivo, **ao candidato que declare ser afrodescendente e/ou demonstre ter cursado integralmente da 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em instituições públicas.**”.*

*Com base nos argumentos acima, o Centro Paula Souza informa que não adota neste momento para ingresso nas Etecs: o sistema de pontuação acrescida, e/ou quantidade delimitada de vagas, e/ou prova com conteúdo especial para os estudantes com deficiência física, diferente dos demais candidatos. Para atendimento do requerido há necessidade de uma legislação estadual que regule essa matéria, o que não há neste momento.*

*Todavia, todos os candidatos inscritos, incluindo os que possuem deficiência física, quando atendidas as exigências previstas nos Decretos Estaduais 49.602 e 50.781 são beneficiados pela pontuação acrescida.*

*Todos os candidatos inscritos concordam com as regras do processo conforme será informado no formulário de inscrição, ou seja, a participação no Processo Classificatório Vestibulinho não é obrigatória caso o candidato não concorde com as regras de seleção. E todas as informações referente ao processo seletivo estão disponíveis no site [www.vestibulinhoetec.com.br](http://www.vestibulinhoetec.com.br).*

Segundo dados da instituição em 2018 foram matriculadas 583 pessoas com deficiência, em 2017 foram matriculadas 485, salientando o aumento de pessoas com deficiência matriculadas a partir da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015.

Tabela 5 – Quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2017

Rótulos de Linha	Contagem de Aluno	
<b>Altas Habilidades/Superdotação</b>	137	28,3%
<b>Autista Infantil</b>	14	2,9%
<b>Deficiência Visual - Baixa Visão</b>	81	16,7%
<b>Deficiência Visual</b>	7	1,4%
<b>Deficiência Física - Cadeirante</b>	16	3,3%
<b>Deficiência Física - Outros</b>	51	10,5%
<b>Deficiência Física – Paralisia Cerebral</b>	13	2,7%
<b>Deficiência Intelectual</b>	80	16,5%
<b>Deficiência Múltipla</b>	9	1,9%
<b>Síndrome de Asperger</b>	7	1,4%
<b>Deficiência Auditiva - Leve/Moderada</b>	44	9,1%
<b>Deficiência Auditiva - Severa/Profunda</b>	19	3,9%
<b>Transtorno desintegrativo da infância</b>	7	1,4%
<b>Total Geral</b>	<b>485</b>	<b>100%</b>

Fonte: Serviço de Informações ao Cidadão (2019)

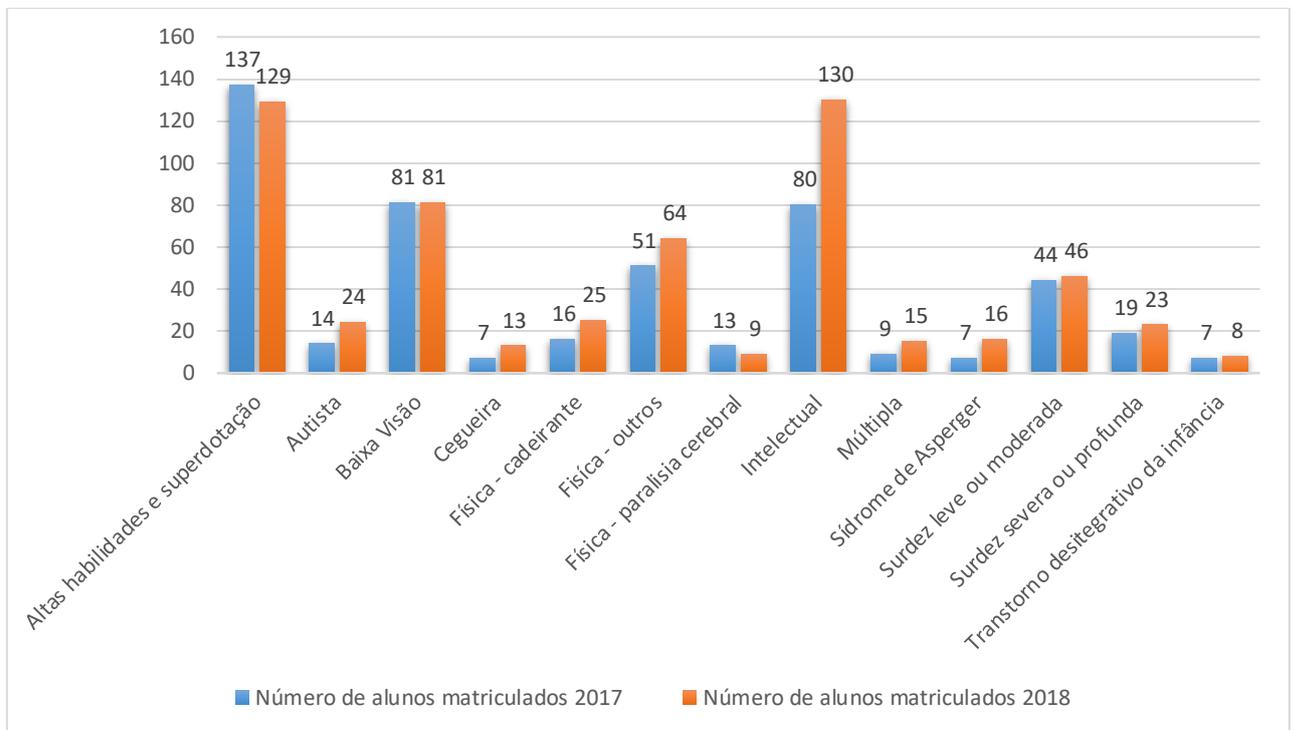
Tabela 6 – Quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2018

Rótulos de Linha	Contagem de Aluno	
<b>Altas Habilidades/Superdotação</b>	129	22,2%
<b>Autista Infantil</b>	24	4,2%
<b>Deficiência Auditiva - Leve/Moderada</b>	46	7,9%
<b>Deficiência Auditiva - Severa/Profunda</b>	23	3,9%
<b>Deficiência Física - Cadeirante</b>	25	4,3%
<b>Deficiência Física - Outros</b>	64	11%
<b>Deficiência Física - PC</b>	9	1,5%
<b>Deficiência Intelectual</b>	130	22,3%
<b>Deficiência Múltipla</b>	15	2,5%
<b>Deficiência Visual</b>	13	2,2%
<b>Deficiência Visual - Baixa Visão</b>	81	13,9%
<b>Síndrome de Asperger</b>	16	2,7%
<b>Transtorno desintegrativo da infância</b>	8	1,4%
<b>Total Geral</b>	<b>583</b>	<b>100%</b>

Fonte: Serviço de Informações ao Cidadão (2019)

Os dados apresentados nas Tabelas 5 e 6 Quantidade de alunos com deficiência matriculados em 2017 e 2018 verifica-se que o número total de alunos matriculados obteve um aumento de 20,2% em um ano, quanto as categorias que concentram o maior número de alunos matriculados tem-se uma variação de 5,84% no total de alunos que apresentam altas habilidades, houve estabilidade na quantidade de alunos que apresentam deficiência visual – baixa visão; havendo e um aumento de 62,5% no total de alunos matriculados com deficiência intelectual.

Figura 15 – Comparação entre o número de alunos matriculados em 2017 e 2018 por deficiência



Fonte: Serviço de Informações ao Cidadão (2019)

Quanto a as adaptações de acessibilidade tem-se 47 unidades escolares para atendimento da pessoa com deficiência, conforme dados do Sistema de Informações ao Cidadão:

*Solicitação: Todas as etecs estão adaptadas para atender com alunos com deficiência?*

*Resposta: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS enviou sua solicitação à Assessoria de Inclusão à PcD e na sequência à Unidade de Infraestrutura, ambas desta Instituição que apresentou a seguinte manifestação:*

*"A informação de acessibilidade está baseada no processo e cronograma apresentados ao Ministério Público: Unidades acessíveis: 70 (setenta), sendo 23 (vinte e três) Fatecs e 47 (quarenta e sete Etecs)."*

Quanto aos docentes, a instituição conta com 11.879 docentes nas escolas técnicas destes 143 responderam ao questionário o que corresponde a aproximadamente 1% do total de docentes contratados.

Conforme dados do Sistema de Informações ao Cidadão:

*Solicitação: Quantos professores trabalham nas etecs?*

*Resposta: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS, enviou sua solicitação à Unidade de Recursos Humanos - URH desta Instituição, responsável pelo assunto.*

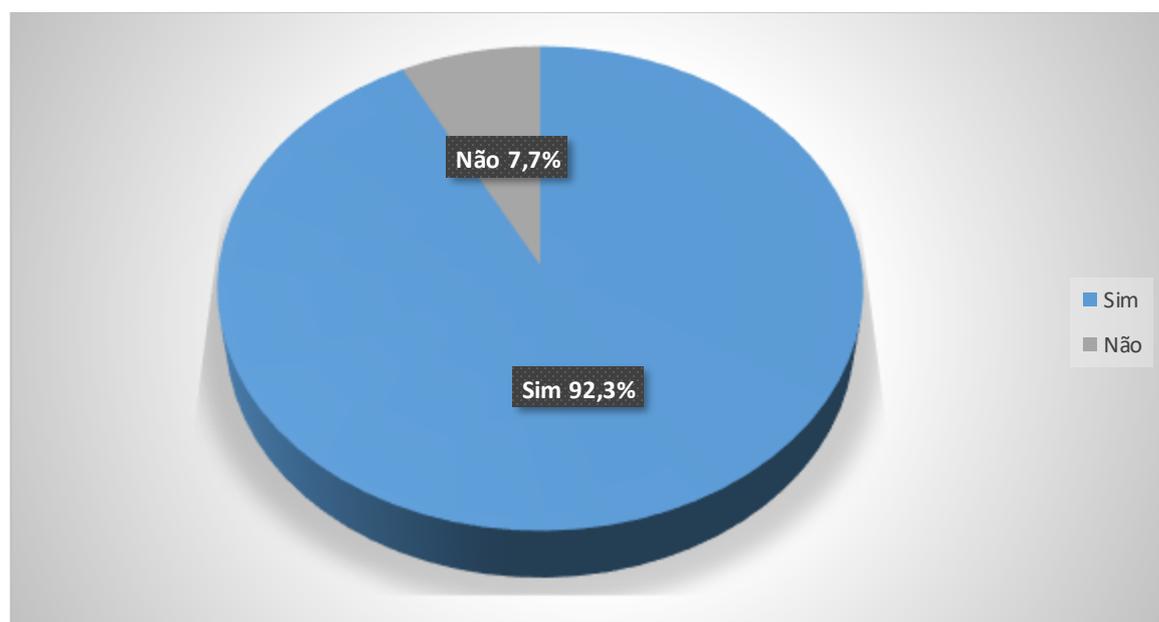
*Em atendimento, recebemos a informação da Unidade de Recursos Humanos de que temos 11.879 professores contratados nas Etecs.*

Em referência ao questionário enviado aos docentes tem-se:

- Pergunta: Há diferença entre integração e inclusão escolar?

A partir dos dados da pesquisa tem-se que dos 143 respondentes, 132 docentes afirmaram haver diferença entre inclusão e integração, correspondendo a 92,3% do total 11 docentes não acreditam haver diferença correspondendo a 7,7% do total.

Figura 16 – Diferença entre integração e inclusão escolar na perspectiva dos docentes do ensino técnico



Trata-se de questionamento chave para a inclusão da pessoa com deficiência, pois sem o conhecimento da diferença entre os vocábulos tem-se a continuação da perspectiva médica de adaptação do deficiente a unidade escolar, uma concepção antiquada e distante da “sociedade atual, marcada pela visão globalizadora” de Rosita Egler (2019, p. 39) que afiança que “ a educação em geral tem evoluído, evidenciando-se que o trabalho na diversidade é uma forma de enriquecimento geral”.

Uma vez que vivemos segundo Manica e Caliman (2015, p. 47):

na “era da inclusão”, não é mais esse indivíduo com deficiência que precisa estar preparado para um mundo de tantas desigualdades e, sim, a sociedade é que passa a se preparar para recebê-lo. Nesse contexto, a escola que deseja ser inclusiva se prepara para receber o aluno diferente. Tal preocupação é registrada na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha), entre 7 e 10 de junho de 1994, quando é reafirmado o compromisso com a educação especial. Dessa conferência, surge a Declaração de Salamanca, documento que proclama alguns princípios, política e práticas relacionadas às necessidades educativas especiais e que demanda ações concretas dos governos à comunidade internacional, à ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e às organizações não governamentais. (...) O maior objetivo da Declaração de Salamanca foi determinar que a escola inclusiva, diferentemente da escola “fechada” ou tida como “segregada”, fosse o lugar onde todos os alunos devessem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou das diferenças que esses alunos possam ter.

Figura 17 – Nuvem de palavras sobre a diferença entre integração e inclusão escolar na perspectiva dos docentes do ensino técnico



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Segundo Mantoan (2015, p. 4) “os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos

divergentes”, para especificar cada termo Mantoan (2015, p. 4) afirma que:

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

Neste sentido a autora ainda constata que (2015, p. 4-5-6):

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

(...) Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

(...) Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é compatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de aluno, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades para aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Alguns docentes entendem profundamente os conceitos de integrar e incluir como exemplo tem-se:

1. *Incluir envolve a totalidade. Integrar envolve apenas estar presente.*
2. *Acredito que a integração dá a ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, no qual o aluno que deve se adaptar às exigências da escola enquanto na inclusão, a escola que deve estar preparada para acolher de forma igualitária todos os alunos.*
3. *Inclusão é um direito do cidadão, no entanto para que se integre aos colegas e em ambiente comum é necessário adaptações, pequenos ajustes, e informação.*
4. *A palavra inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração, por sua vez, dá a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.*

Outros docentes, no entanto, mesmo respondendo que sabem a diferença de incluir e integrar apresentaram alguns erros conceituais como:

1. *Inclusão é apenas uma sigla para que os alunos que necessitam de apoio participem de uma escolaridade regular e integração é quando esse aluno se integra ao meio escolar.*
2. *Acredito que integração é sobre necessidades relacionadas à educação enquanto inclusão é sobre necessidades físicas.*
3. *A princípio "INCLUIR e INTEGRAR" são palavras sinônimas.*
4. *A inclusão fala da participação e a integração da formação e compreensão.*
5. *Inclusão é quando todos estão participando de todas as atividades que acontecem na escola, desde seu planejamento e sua efetivação. Integração é quando sou convidada a participar de uma atividade já elaborada.*
6. *Porque a integração já diz o nome integra o deficiente em seu ambiente dando um outro suporte de necessidades educativas. A inclusão tenta colocá-lo de modo mais abrangente, sem muitos cuidados.*
7. *Inclusão é darmos a possibilidade da pessoa participar de algo e integração é os recursos de acolhimento que farão essa pessoa acompanhar e participar ativamente do processo, nesse caso de ensino-aprendizagem.*
8. *Penso que a integração é parte complementar a inclusão. Não basta só 'incluir', mas é necessário integrar, de fato.*
9. *É o cuidado com pessoas que precisam de atenção especial*
10. *Vejo a inclusão como uma forma mais afetiva de acolhimento.*
11. *Ter princípio de equidade com o corpo discente.*
12. *Incluir minorias na interação da sala, por exemplo.*

Do mesmo modo, quando solicitado comentários aos respondentes sobre o vocábulo inclusão verificou-se muitas dissonâncias na concepção dos docentes, como em:

1. *Fazer com que o aluno de fato participe de todas as atividades respeitando suas limitações.*
2. *Fazer com que o aluno de fato participe de todas as atividades respeitando suas limitações.*
3. *Tratar o " diferente" como igual a todos.*
4. *É acolher, sem exceção, independente de cor, raça, religião*
5. *Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.*
6. *Ao meu ver, inclusão escolar é vc dar oportunidade ao discente especial de poder participar e usufruir dos mesmos saberes que os demais...sem distinção*

7. *Atualmente é somente um conceito*
8. *Inclusão pra mim é dar acesso a pessoas que possuem algum tipo de deficiência: social, aprendizagem, mental ou físico. Infelizmente, isto não quer dizer que elas terão um ambiente e profissionais capacitados para atendê-los no ambiente escolar.*
9. *Utilização de Leis e Normas.*
10. *Inclusão é quando o aluno tem alguma deficiência e não acompanha a turma e frequenta as aulas somente para socialização.*
11. *Política para dar acesso aos estudos e outras atividades para pessoas com algum tipo de deficiência.*
12. *Certa obrigatoriedade na aceitação e adequação do indivíduo portador de necessidades educativas.*

Ademais, sem conhecer de fato o que é incluir, o docente não poderá atuar de forma crítica e consciente na inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e em toda a sociedade, ratificado por Fernandes (2013, p. 78) ao ajuizar que “o desafio da inclusão repousa em criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos” sem replicar os erros do passado de segregação e exclusão, corroborado por Fernandes (2013, p. 80) ao afirmar que “a inclusão demanda um movimento de dupla via, na qual sociedade e sujeito com deficiência empreendem, esforços, concepções e ações conjuntas para assegurar a garantia da igualdade de oportunidade e condições sociais”.

Deste modo verifica-se uma profusão de conceitos dissonantes sobre inclusão que necessitam de um referencial teórico como sustentáculo para auxiliar e contribuir com o docente em sua prática diária.

Em seguida no questionário tem-se como pergunta:

- Pergunta: Você ministra ou ministrou aulas para pessoa com deficiência?

Como respostas obteve-se que 60,1% dos respondentes ministram ou ministraram aulas para pessoas com deficiência, ou seja, 86 docentes dos 143 respondentes, e 39,9% nunca ministraram aula para pessoa com deficiência, evidencia-se então a importância da formação adequada para os professores, em virtude do índice apresentado.



que sentem ao enfrentar a situação, como em:

1. *Foi no primeiro semestre de 2016, jamais tinha enfrentado tal tipo de situação e confesso, é uma questão a ser considerada. O aluno tem problemas de mobilidade.*
2. *Fiz o melhor que estava ao meu alcance, porém não me sinto preparada para essa situação.*
3. *Trabalhei com aluno com deficiência visual. Na época, tivemos "sorte" do aluno possuir um notebook com programa de voz que o auxiliava, pois, tínhamos dificuldade em saber como auxiliar o aluno nas aulas (Técnico em Informática)*
4. *Já ministrei aulas para alunos com deficiência auditiva e cadeirantes, não tive dificuldade nenhuma com o aluno cadeirante, mas sim com o aluno que possuía a deficiência auditiva, pois este aluno também tinha dificuldade na fala, e eu me sentia despreparada para ajudá-lo, então busquei materiais para me orientar e não prejudicar o aluno em seu processo de aprendizagem, o que na época me ajudou bastante.*
5. *É difícil exige muita paciência e atenção. Nem todos os alunos entendem que a forma da aprendizagem com um aluno deficiente é outro.*
6. *Extremamente complicado, pois a maioria das escolas não estão preparadas tanto estruturalmente como profissionalmente. O Estado não considera que os professores precisam de preparo e conhecimento. A questão não é tão simples, lidar com vidas especiais requer cuidados especiais. A grande maioria dos professores não sabe como agir na grande maioria das vezes. Também acredito que o professor deve ser respeitado e mais valorizado, a vida docente está cada vez mais precária e com mais exigências.*
7. *me senti completamente perdida e sem preparo...*
8. *Já lecionei para alunos com laudos de doenças psíquicas, não tendo nenhum auxílio em relação a instrução. E hoje, leciono para um aluno com Síndrome de Asperger, que também não há para mim ou meus colegas as devidas instruções para como lidar (procedimentos educacionais) com o aluno.*
9. *Não estava preparado e nem a escola tinha condições*
10. *Já ministrei aulas para um surdo há 10 anos e libras ainda não era tão divulgado, nós professores fomos orientados a lecionar olhando e falando para o aluno para que o mesmo pudesse fazer leitura labial, o aluno não se adaptou e evadiu-se.*

*11. Para um aluno com deficiência auditiva, surdez. Foi um momento desafiador dada a natureza dos conteúdos a serem ministrados.*

*12. Mesmo adaptando o laboratório para o cadeirante não houve possibilidade de participação efetiva do mesmo na aula.*

As posições dos sujeitos vão ao encontro das afirmações de Fernandes (2013, p. 196):

ao se discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, os argumentos apontados como óbices à sua realização, geralmente, estão relacionados a aspectos da formação desses profissionais:

1. Despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiências;
2. Desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas;
3. Insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação etc.;
4. Ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos.

No limite, essas considerações justificam-se pela cisão histórica no processo de formação de professores que reproduziu a ruptura que distanciou os conhecimentos, as práticas e os profissionais da educação comum e da educação especial.

Por outro lado, além das dificuldades tem-se também as alegrias, o efeito compensador do medo, da insegurança, como em:

1. *Para pessoas com baixa visão, alteramos a configuração dos aplicativos para ele, já que o curso é de Informática, e ele se deu muito bem.*
2. *Ministrei aulas para uma ONG chamada AVAPE. Foram aulas para pessoas surdas, cegas, diversas dificuldades motoras e transtornos mentais. Foi uma experiência sobretudo de compreender o não haver um padrão de compreensão e experiência do mundo e como isso cria culturas e guetos.*
3. *Já ministrei aulas para uma aluna cadeirante, no qual precisamos mudar de sala para o térreo para atendê-la e adaptar alguns ambientes que estávamos acostumados a utilizar com outras turmas, mas foi uma experiência muito boa, todos os alunos acolheram com naturalidade e a aluna concluiu o curso com sucesso.*
4. *Já faz algum tempo. Não foi difícil. É só tratar como outra pessoa qualquer, sem distinção ou diferença, pois na realidade não há!*
5. *Problemas sérios de visão. a classe sempre colaborou e conseguimos ótimo resultado final com plena aceitação de todo o grupo.*
6. *Sim...e foi muito gratificante, pois além de ensinar aprendi muito*
7. *Um desafio, mas muito gratificante.*
8. *Ministrei aula para um aluno com visão e mobilidade reduzida. O Centro Paula Souza disponibilizou lupa e um leitor para que o mesmo pudesse acompanhar as aulas. O aluno se destacava entre os alunos e, inclusive, foi contemplado com uma bolsa integral do curso de Direito junto à Faculdade Toledo de Presidente Prudente.*

9. *Experiencia agradável, pois os alunos tinham monitoras, mesmo assim todos nós aprendíamos todos os dias.*

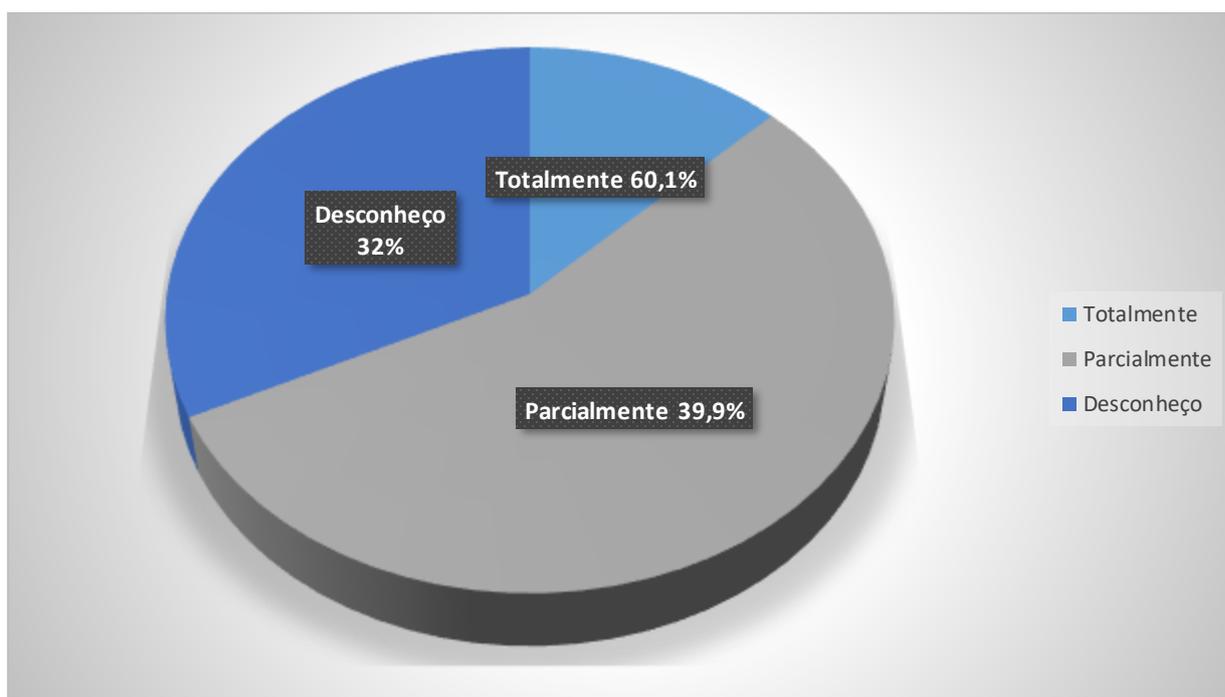
10. *Auditiva, não tive problemas. Tive o auxílio de uma intérprete e aprendi muito principalmente de como se relacionar.*

Salienta-se então a importância da diversidade para o crescimento da sociedade.

Ademais, o questionário abrange também o conhecimento do docente sobre Tecnologia Assistiva, quanto ao conhecimento total sobre o assunto apenas 18 docentes possuem o que corresponde a 12,6% dos respondentes, 79 possuem conhecimentos parciais, ou seja, 55,2% da totalidade e 46 não possuem nenhum conhecimento sobre o tema, correspondente a 32,2% do total de 143 respondentes.

- Pergunta: Você conhece o termo tecnologias assistivas?

Figura 20 – Grau de conhecimento dos docentes a respeito do termo Tecnologia Assistiva



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Figura 21 – Nuvem de palavras sobre o grau de conhecimento dos docentes a respeito do termo Tecnologia Assistiva



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Tem-se as posições dos docentes em relação ao termo Tecnologia Assistiva a saber:

1. *Como é um tema novo não estou totalmente atualizada, mas posso definir como a utilização de todo os recursos e serviços para contribuir com o aprendizado da pessoa com deficiência.*
2. *Não ouvi falar, mas imagino que sejam tecnologias que envolvem aprendizado de pessoas com dificuldades.*
3. *Já ouvi sobretudo em relação a automóveis. Contudo, não domino o conceito apesar de ter uma ideia pelos termos.*
4. *Creio que deve ser alguma metodologia com apoio de TIC.*
5. *É tecnologia a favor das pessoas que mais necessitam.*
6. *Quando se designa um professor acompanhante nas aulas para esse aluno deficiente.*
7. *Já ouvi falar mas nunca vi "ao vivo e a cores", a não ser os celulares que vem com adaptações para pessoas com acuidade visual diminuída.*
8. *não ouvi falar, mas imagino que sejam tecnologias que envolvem aprendizado de pessoas com dificuldades.*
9. *Preciso de capacitação nessa área.*

*10. Conhecido em pesquisas; Pouco aplicado efetivamente.*

*11. Conheço o termo, mas não todas as tecnologias....*

*12. Meios complementares para as atividades acadêmico-pedagógicas, para aqueles que apresentam alguma deficiência como surdez, mobilidade reduzida entre outros.*

Foi solicitado aos docentes que destacassem entre as tecnologias assistivas disponíveis no mercado aquelas que julgavam relevantes, apenas 87 emitiram comentários o que corresponde a 61% do total, sendo 25%, ou seja, 35 respondentes que citaram alguma tecnologia o restante dos comentários é de não conhecimento, não sabe dizer e citações aleatórias.

A seguir tem-se o relato dos respondentes:

- Pergunta: Dentre as tecnologias assistivas disponíveis no mercado destaque aquelas que você julga relevante.

*1. Não conheço. Apenas de nome.*

*2. Lupa Virtual*

*3. Não conheço nenhuma ou pelo menos acho que não.*

*4. Text to speech, elevador de escada, áudio descrição.*

*5. Não sou capaz de opinar sem antes fazer uma pesquisa sobre o assunto.*

*6. Computadores adaptados, celulares adaptados onde os mesmos conseguem promover uma igualdade de tecnologia e acesso à informação.*

*7. Não conheço todas, mas há acessórios e programas de computador para pessoas que não podem digitar, para os que não podem ler... E acessórios para facilitar movimentos, pranchas de comunicação para pessoas que têm dificuldades de fala...*

*8. No momento, lembro de programas que auxiliam deficientes visuais e auditivos, assim como objetos adaptados a deficiências motoras, realidade aumentada, entre outros.*

*9. Nunca utilizei, não sei comentar.*

*10. não conheço, só ouvi falar.*

*11. Creio que todo o tipo de tecnologia deve estar disponível para quem dela necessita e com verba pública. No momento, não tenho alunos com dificuldades nesse sentido, mas é um bom tema para ser trabalhado nas escolas técnicas, uma vez que a inclusão dessas tecnologias também deve fazer parte no mercado de trabalho. Entretanto, percebo que as pessoas com deficiência muitas vezes são contratadas por força da lei, mas não são incluídas de verdade.*

*12. Na tecnologia tenho pouco conhecimento.*

Em continuidade questionou-se a promoção de treinamentos na instituição sob a perspectiva dos docentes.

- Pergunta: A instituição em que você trabalha promove treinamentos para a utilização de tecnologias assistidas em sala de aula?

A percepção dos docentes quanto a quantidade de treinamentos na instituição é preocupante, pois dos 143 participantes da pesquisa apenas 139 responderem este questionamento.

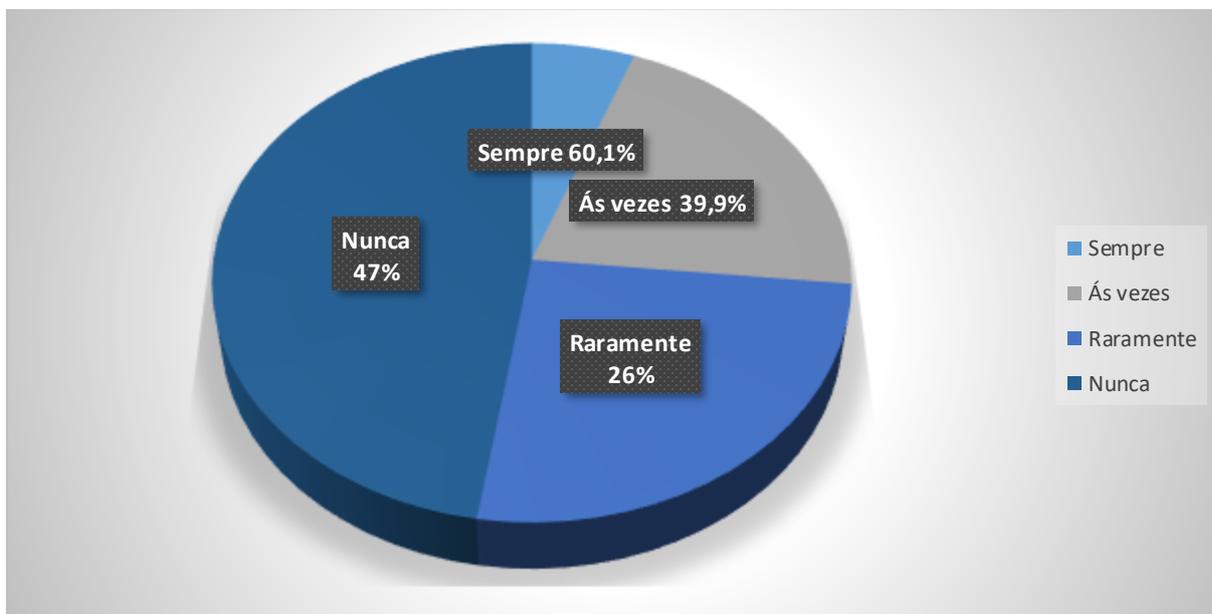
Destes 65 selecionaram a opção nunca, ou seja, 47,5%, 36 optaram por raramente o que corresponde a 25,9%, 29 escolheram às vezes sendo 20,9% do total e apenas 8 participantes responderam sempre, ou seja apenas 5,7% possuem a percepção de há treinamentos constantes.

Em dissonância com o demonstrado pelo Sistema Integrado de Informações ao Cidadão do Governo do Estado de São Paulo conforme solicitação realizada:

*Solicitação: Existe treinamento sobre tecnologia assistiva para os docentes das etecs?*

*Resposta: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS enviou sua solicitação à Assessoria de Inclusão da PcD, que apresentou a seguinte manifestação: 'Todos os anos são oferecidas capacitações e treinamentos por esta Assessoria, onde sempre são abordadas as questões das TA, principalmente sobre as Lupas Eletrônicas e os Scanners de Livros.'*

Figura 22 – Percepção dos docentes quanto a quantidade de treinamentos da instituição sobre a utilização de Tecnologia Assistiva



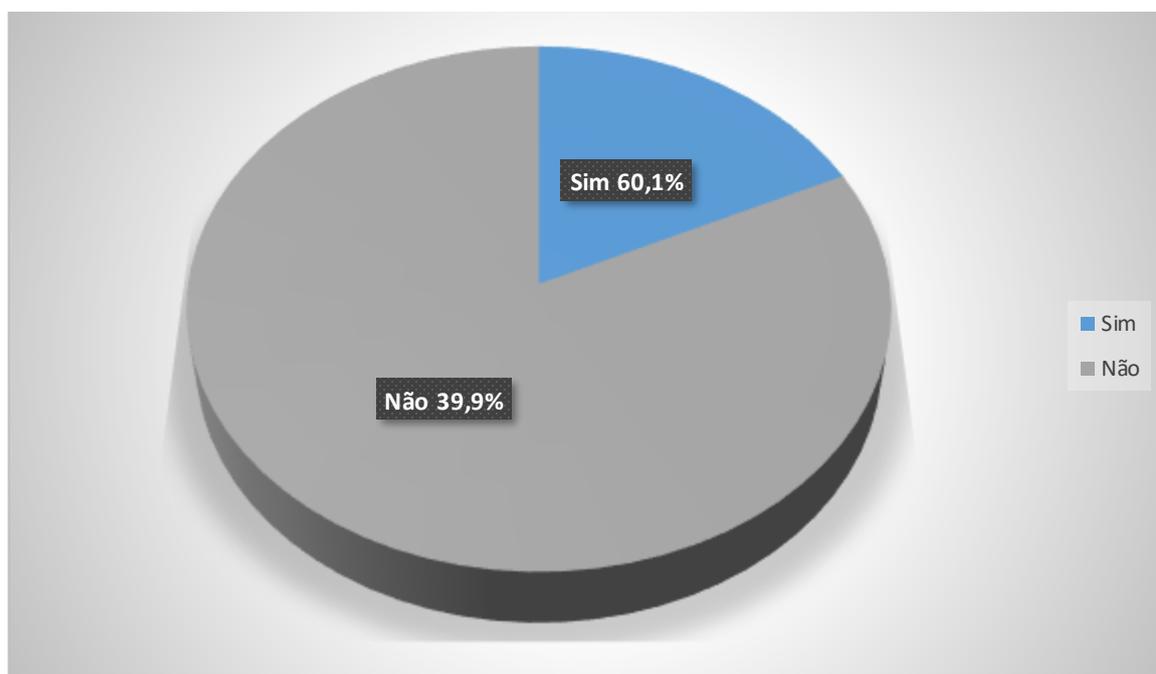
Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Posteriormente, questionou-se a participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologia assistiva.

- Pergunta: Você participa ou participou de cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas?

Neste momento apenas 140 participantes da pesquisa responderam à questão da totalidade de 143, tem-se como resposta que 115 nunca participaram de treinamentos, cursos e capacitações sobre tecnologia assistiva, ou seja, 82,1% e 25 docentes já participaram o que corresponde a 17,9%.

Figura 23 – Percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de Tecnologia Assistiva



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Considerado pelos seguintes comentários:

1. *Não encontrei surdos nesta área*
2. *Apenas estudos teóricos no curso de Licenciatura em Pedagogia.*
3. *Nunca participei.*
4. *Se existe, deveria ser divulgado e de certa forma, obrigatório para os professores.*
5. *Fiz pós*
6. *Ainda não tive a oportunidade por falta de conhecimento sobre o assunto e também, pela baixa divulgação.*

7. *Fiz um curso de cartografia tátil que aumentou minhas ideias em como confeccionar materiais para auxiliar no ensino do aluno deficiente visual.*
8. *Não participei*

Figura 24 – Nuvem de palavras com a percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de Tecnologia Assistiva



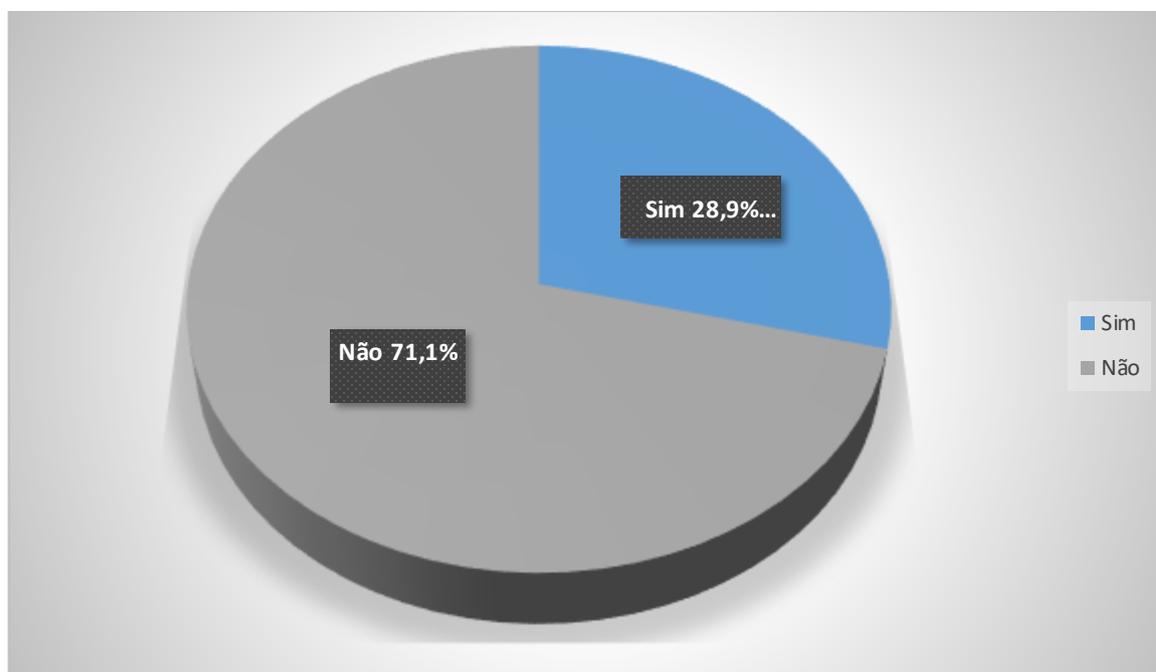
Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Em seguida questionou-se a participação em treinamento específico para o docente voltado a pessoa com deficiência.

Para este questionamento 142 docentes do total de 143 participaram, sendo que 101 responderam negativamente, correspondendo a 71,1% e 41 docentes afirmaram ter participado de treinamento docente voltado a pessoa com deficiência, ou seja 28,9% do total de participantes.

- Pergunta: Você participa ou participou de treinamento docente voltado a pessoa com deficiência

Figura 25 – Percepção dos docentes quanto a participação em treinamento docente voltado a pessoa com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Figura 26 – Nuvem de palavras com a percepção dos docentes quanto a participação em treinamento docente voltado a pessoa com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Evidenciados pelos seguintes comentários dos docentes:

1. *Acho que acabo deixando de lado, e focando em capacitações que infelizmente eu julgo serem mais importantes.*

2. *As formações até existem, mas são muito raras; não há a possibilidade de fazer formações sobre o assunto a qualquer momento*
3. *Não tive oportunidade apesar de já ter participado de várias palestras.*
4. *Fiz um curso de aperfeiçoamento a parte do CPS*
5. *Fiz alguns cursos preparatórios*
6. *Transtornos de aprendizagem, mas o foco fica em torno de explicar o que é cada transtorno, e não como trabalhar com os alunos, adaptando as aulas, avaliações e metodologias de ensino.*
7. *Tive uma disciplina no curso de especialização de Formação Pedagógica para professores do ensino técnico profissionalizante.*
8. *Nunca participei.*
9. *Pouca oferta e alto custo.*
10. *Já fui convidado a participar, porém não pude, por conta de agenda.*
11. *Fiz cursos por conta própria, e especialização.*
12. *Especificamente para a pessoa deficiente, não. Mas com o tema inserido na grade.*

Salienta-se então a importância da formação continuada do docente ajuizado por Fernandes (2013, p. 215) em:

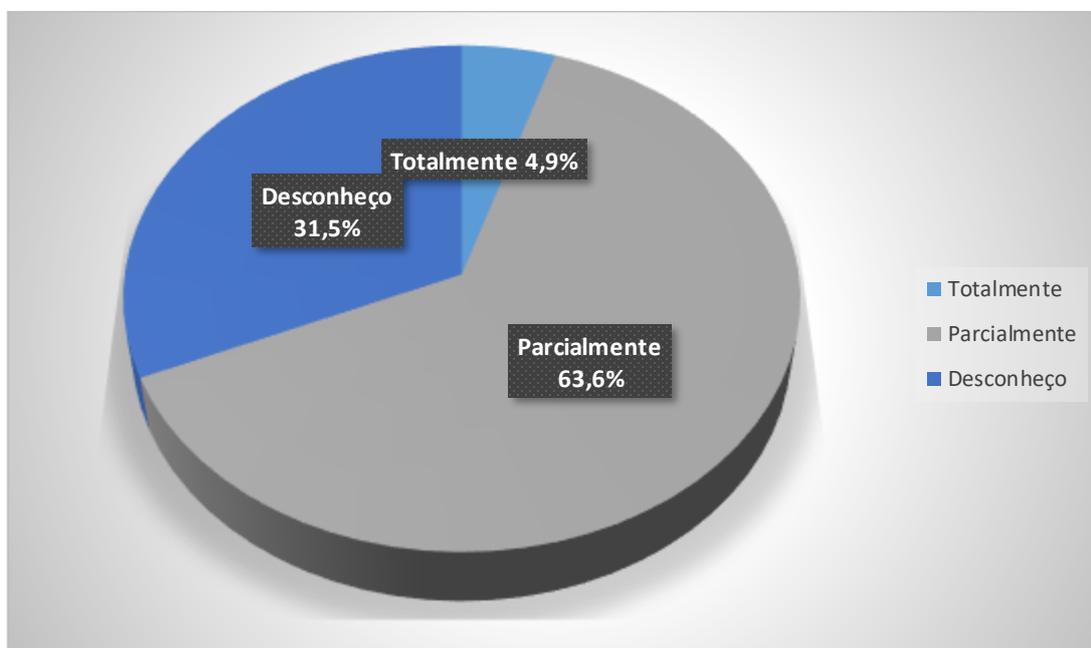
Não basta que o professor seja sensibilizado e conscientizado da necessidade de inclusão, é necessário que sua formação continuada possibilite situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e suscite novas possibilidades de mediação no que se refere à prática pedagógica com diferenças e deficiências, em um movimento que não dissocie teorias e práticas.

Após os questionamentos sobre treinamentos a pesquisa focou nas práticas, estratégias e técnicas e indagou-se a respeito dos conhecimentos docentes utilizados em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência.

- Pergunta: Você conhece algumas práticas, estratégias e técnicas que podem ser utilizadas na sala de aula para incluir pessoas com deficiência?

Para este questionamento obteve-se a participação de 143 respondentes, sendo que apenas 7 docentes relataram conhecer práticas, estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência, o que corresponde a 4,9%, 91 docentes afirmaram conhecer parcialmente, ou seja, 63,6% e 45 respondentes sendo 31,5% do total desconhecem.

Figura 27 - Percepção dos docentes quanto ao grau de conhecimento de práticas, estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Figura 28 – Nuvem de palavras com a percepção dos docentes quanto ao grau de conhecimento de práticas, estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula para incluir a pessoa com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Conforme corroborado pelos comentários dos docentes.

1. *A gente estabelece uma comunicação entre o discente e seus amigos.*
2. *Como temos alunos nessa situação, cada professor foi desenvolvendo técnicas para as atividades com os alunos.*
3. *Só conheço aquela que necessita de um intérprete ou acompanhante nas aulas.*
4. *Professor acompanhante de deficiente visual.*
5. *Conheço por conta de disciplina específica do Mestrado que fiz*
6. *Recordo plenamente quando informaram que ao falar com um cadeirante devemos sentar ou ficar no mesmo nível que ele.*
7. *No caso da deficiência visual trabalhamos com figuras em relevo, materialização de ideias e construção de peças e equipamentos seja utilizando placas de "EVA", tinta auto-relevo e impressão 3D.*
8. *Muito pouco. O que sei é porque procuro aprender de maneira autodidata.*

Segundo Fernandes (2013, p. 167):

A inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depreende uma ação escolar essencialmente pedagógica. Mesmo que em razão de suas condições ou situação social a criança apresente problemas de aprendizagem que requeiram atendimento educacional especializado, é fundamental que ele seja realizado tendo em mente que esse sujeito social está historicamente situado, tem interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, tem direitos e deveres, entre os quais o de acesso à educação escolar formal. Assim, como sujeito na educação, mesmo que com diferenças significativas em relação à grande maioria dos alunos de sua idade.

Respaldando a importância do treinamento docente e da formação continuada com práticas, técnicas e estratégias, pois existe uma dicotomia profunda que reflete na situação da educação, conforme aprofundado por Fernandes (2013, p. 216) em:

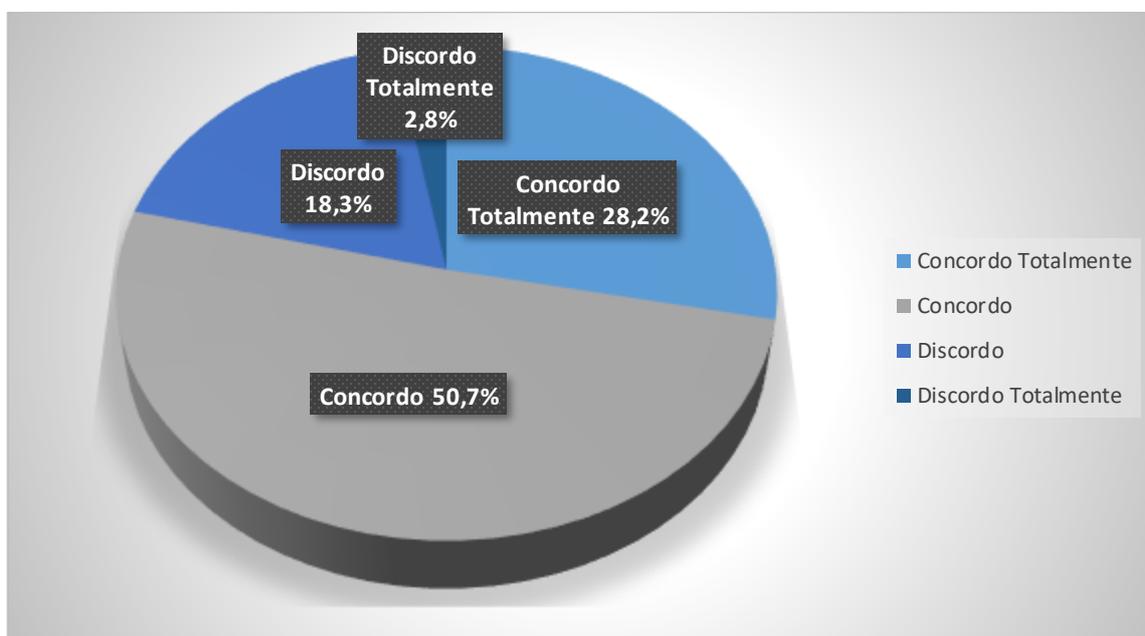
Historicamente, a formação docente foi planejada e executada com base na separação dos contextos comum e especial, operando pela manutenção dos modelos de formação de professores generalista e especialista, respectivamente. Essa dicotomização fragmentou a formação dos docentes de ambos os contextos, acarretando lacunas em sua formação relacionadas tanto a conhecimentos acadêmicos gerais como àqueles específicos voltados às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais. O modelo de formação de especialistas em educação especial foi regido pelo paradigma clínico-terapêutico, assentado no domínio de conteúdos voltados à conceitualização e à etiologia das deficiências, de métodos e técnicas específicas de reabilitação. Concluímos que ambos os modelos formativos – generalista ou especialista – carecem de reflexões críticas sobre suas concepções e práticas, encaminhando-se para um paradigma que resgate a educação como um processo único que constitui uma totalidade subordinada aos movimentos determinantes da economia política, cujos limites e desafios revelam os interesses da ordem social vigente.

Verificou-se então o conhecimento e a anuência dos docentes a respeito das regras a que estão submetidos os alunos com deficiência.

- Pergunta: O aluno com deficiência está submetido às mesmas regras, relacionadas ao ensino técnico, que qualquer outro aluno, podendo inclusive ser reprovado.

Para este questionamento obteve-se a participação de 142 respondentes, sendo: 72 concordam com as regras a que estão submetidos os alunos com deficiência, ou seja, 50,7%, 40 docentes concordam totalmente, o que representa 28,2% do total, 26 discordam das regras, 18,3% e 4 discordam totalmente das regras adotadas, constituindo-se 2,8% da totalidade.

Figura 29 – Grau de anuência dos docentes quanto as regras a que estão submetidos os alunos com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

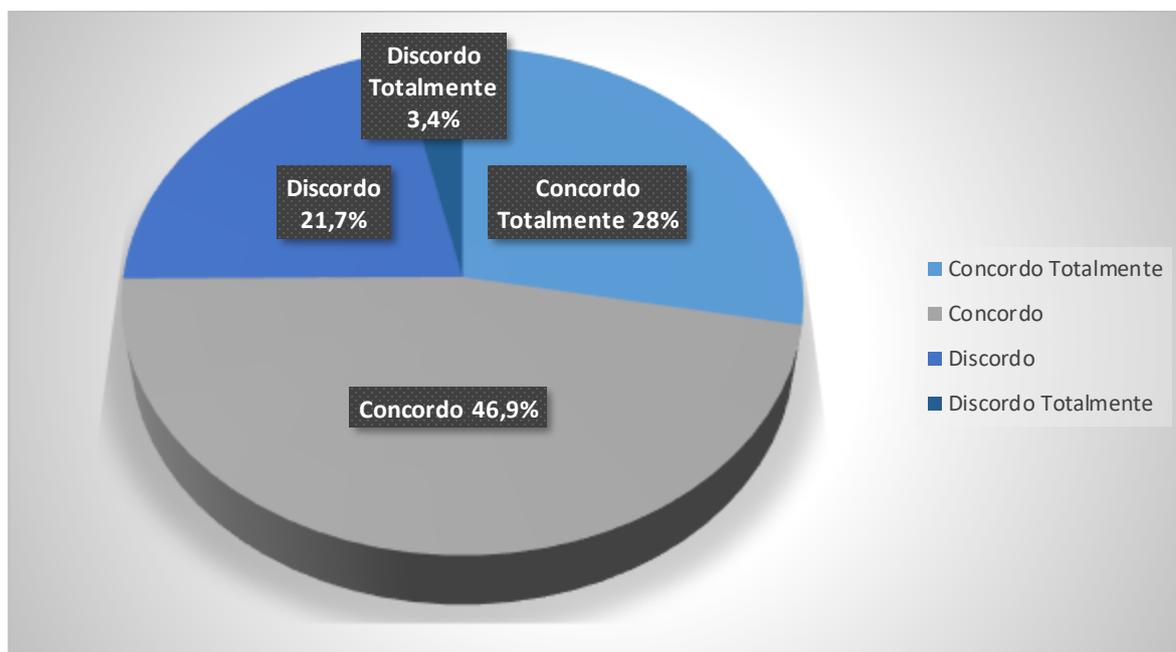
Evidenciou-se então o conhecimento dos docentes quanto a avaliação do aluno com deficiência.

- Pergunta: A avaliação do aluno com deficiência segue os mesmos padrões dos demais alunos, apenas respeitando princípios de acessibilidade e as possibilidades dos estudantes.

Para esta pergunta obteve-se a participação de 143 respondentes, sendo que 46,9%, ou seja, 67 docentes concordam com que a avaliação do aluno com deficiência seguir os mesmos padrões dos demais alunos, apenas respeitando princípios de acessibilidade e as possibilidades dos estudantes, 40 concordam totalmente, o que representa 28% do total, 31

discordam, 21,7% e 3,4% discordam totalmente, ou seja, 5 docentes.

Figura 30 – Grau de conhecimento dos docentes a respeito da avaliação do aluno com deficiência



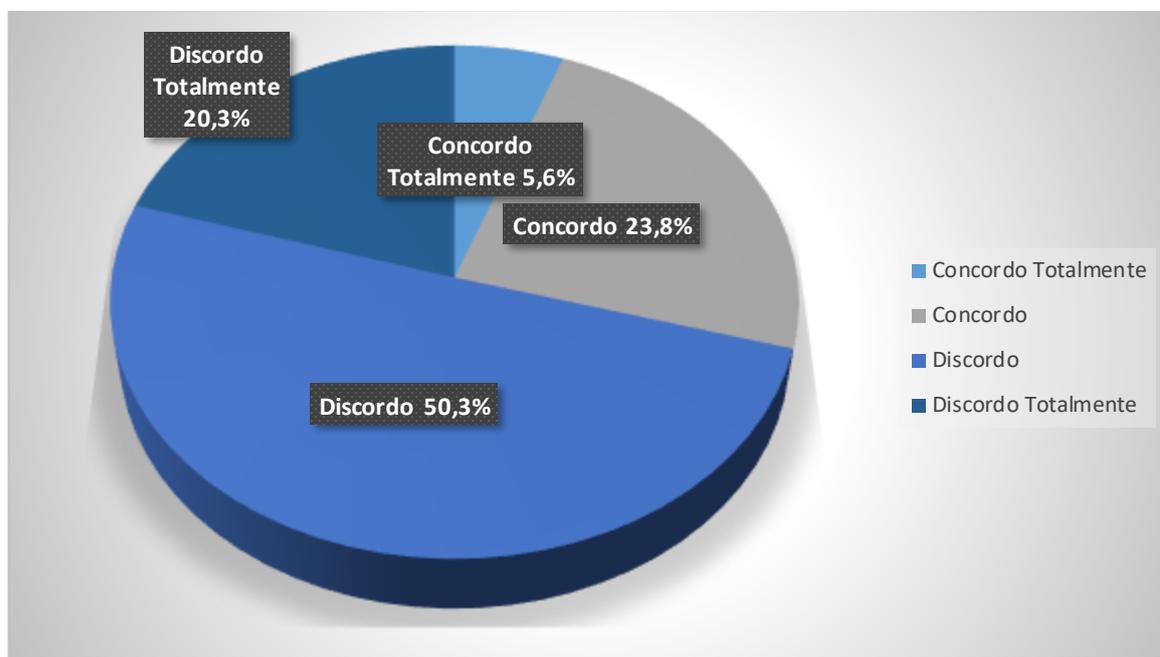
Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Em seguida verificou-se então o conhecimento dos docentes quanto o desenvolvimento de atividades específicas na presença de estagiário ou auxiliar de ensino em sala de aula.

- Pergunta: Quando o estagiário ou auxiliar de ensino estiver presente em sala de aula ele deve efetuar atividades específicas para o aluno com deficiência separado do restante da turma?

Como resposta obtivemos a participação de 143 respondentes sendo: 72 docentes discordam da afirmação de que quando o estagiário ou auxiliar de ensino estiver presente em sala de aula, ele deve efetuar atividades específicas para o aluno com deficiência separado do restante da turma correspondendo a 50,3%, 29 discordam totalmente da afirmação, ou seja, 20,3%, no entanto, 34 dos respondentes concordam, 23,8% e 8 professores concordam totalmente, o que representa 5,6%.

Figura 31 – Grau de conhecimento dos docentes a respeito do desenvolvimento de atividades específicas para pessoa com deficiência com estagiário ou auxiliar de ensino em sala de aula



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

De acordo com a Assessoria de Inclusão da Instituição foi realizada uma parceria com a Associação Metroviários dos Excepcionais – AME que fornece atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, atualmente (2019) há o acompanhamento de profissionais para atendimento aos 56 alunos matriculados no ensino técnico com deficiência que necessitam deste tipo de atenção.

Quadro 4 – Relação de escolas e quantidade de alunos atendidos por profissionais especializados em 2019

UNIDADE DE ENSINO	ALUNOS ATENDIDOS
Etec Polivalente de Americana	1
Etec Vasco Antonio Venchiarutti - Jundiaí	1
Etec Sebastiana Augusta de Moraes - Andradina E.E. Profa. Alice Marques da Silva Rocha	2
Etec Prof. Dr. Antônio Eufrásio Toledo - Presidente Prudente	1
Etec Prof. Marcos Uchôas dos Santos Penchel - Cachoeira Paulista	1

Etec Jacinto Ferreira de Sá - Ourinhos	2
Etec José Martimiano da Silva - Ribeirão Preto	2
Etec Monsenhor Antonio Magliano - Garça	3
Etec Rosa Perrone Scavone Itatiba	1
Etec de Hortolândia	1
Etec Prof. Joé Dagnoni - Santa Barbara D'Oeste	2
Etec Dona Escolástica Rosa - Santos	1
Etec Dr Celso Charuri - Capão Bonito	2
Etec Prof. Massuyuki Kawano - Tupã	1
Etec Prof. Armando José Farinazzo - Fernandópolis - Classe Descentralizada de Estrela D' oeste	1
Etec Prof. Terezinha Monteiro dos Santos - Taquarituba	1
Etec de Ibitinga	2
Etec de Araçatuba	1
Etec Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira (Arthur Alvim)	1
Etec Suzano	1
Etec Prof. Elias Miguel Júnior - Votorantim Classe Descentralizada EE Comendador Pereira- Capela do Alto	1
Etec Santa Rosa do Viterbo	2
Etec Alcides Cestari - Monte Alto	1
Etec Dr. Carolino da Motta e Silva - Espírito Santo do Pinhal	1
Etec Francisco Garcia - Mococa	1
Etec Machado de Assis - Caçapava	1
Etec Prof. Adhemar Batista Heméritas - São Paulo	1
Etec Rio Grande da Serra - São Paulo	1
Etec Amim Jundi - Osvaldo Cruz	1
Etec Jacinto Ferreira de Sá - Ourinhos	1
Etec Manoel dos Reis Araújo - Santa Rita do Passa Quatro	1
Etec Mons. Antonio Magliano - Garça	1
Etec de Itararé	1

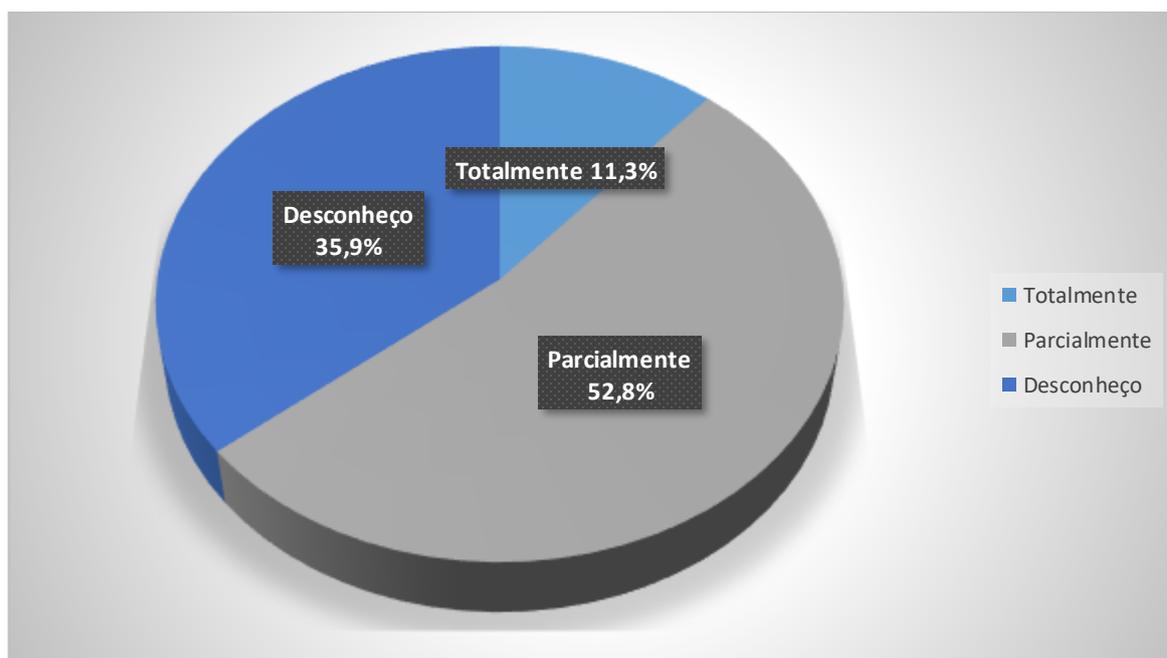
Etec Rio Grande da Serra	1
Etec Prof. Camargo Aranha	1
Etec Dr. Adail Nunes da Silva - Taquaritinga	1
Etec Aristóteles Ferreira - Santos	1
Etec José Sant'Ana de Castro - Cruzeiro	2
Etec Prof. Matheus Leite Abreu (Mirassol)	1
Etec de Guaianazes extensão CEL Jambeiro	1
Etec Abdias do Nascimento (Paraisópolis) - São Paulo	1
Etec Bento Carlos Botelho do Amaral - Guariba	4
Etec de Caraguatatuba	1

Fonte: CEETEPS Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2019)

Posteriormente indagou-se o grau de quanto ao termo sala de recursos multifuncionais.

- Pergunta: Você conhece o termo sala de recursos multifuncionais?

Figura 32 – Grau de conhecimento dos docentes sobre o termo sala de recursos multifuncionais



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Como resposta tem-se a participação de 142 respondentes sendo que 16 docentes, 11,3%

conhecem totalmente o termo sala de recursos multifuncionais, 75 professores, 52,8% conhecem parcialmente e 51, ou seja, 35,9% do total desconhecem o significado da sala de recursos multifuncionais.

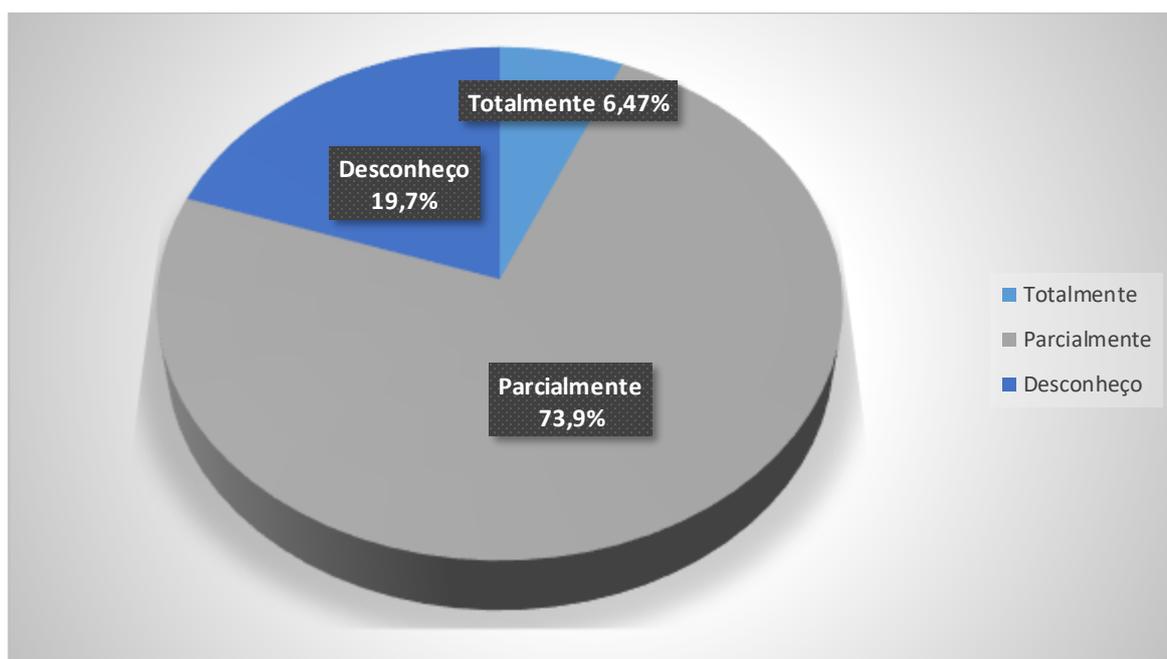
Conforme ratificado pelos comentários abaixo dos docentes.

1. *São recursos que podem diminuir as dificuldades de aprendizagem;*
2. *São salas que tem equipamentos e mobiliários para integrar alunos com deficiência.*
3. *Já ouvi sobre salas com instalações completas que facilitam a vida da maioria dos alunos, independente de suas capacidades e aptidões.*
4. *São os periféricos que auxiliam o docente em seu trabalho. Data show, computadores, tablets.*
5. *Acho que pode ser uma sala que oferece ao aluno equipamentos de informática, com materiais pedagógicos diferenciados e preparados especialmente para as necessidades educativas.*
6. *Conheço o termo mas nunca estive em uma sala de aula deste tipo.*
7. *Meu conhecimento acerca do termo limita-se a leitura de artigos na Internet.*
8. *Uma sala com uma equipe multidisciplinar, que o aluno com deficiência deve frequentar de preferência no contraturno.*
9. *Nas escolas técnicas, desconheço.*
10. *Ainda não tive a oportunidade de trabalhar com multifuncionais.*
11. *Equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a criação de salas destinadas a integrar alunos com necessidades especiais.*
12. *As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007). Podemos utilizar da cultura Maker, oficinas, vídeos.*

Dando continuidade à pesquisa questionou-se sobre o grau de conhecimento dos docentes a respeito da legislação referente a pessoa com deficiência, dos 143 participantes da pesquisa, 142 responderam ao questionamento e obteve-se como resposta que 9 docentes conhecem totalmente a legislação, correspondendo a 6,4% do total, 105 participantes, ou seja, 73,9% afirmaram conhecer parcialmente e 28 respondentes desconhecem, o que equivale a 19,7%.

- Pergunta: Você conhece uma legislação referente a uma pessoa com deficiência?

Figura 33 – Grau de conhecimento dos docentes a respeito da legislação referente a pessoa com deficiência



Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Ratificado pelos comentários dos docentes participantes:

1. *Conheço algumas regras que dizem respeito à acessibilidade.*
2. *A última vez que estudei o assunto com alguma profundidade foi durante meu curso de Licenciatura.*
3. *Conheço, mas não a tenho memorizada.*
4. *Já tive acesso a legislação, mas conheço superficialmente.*
5. *Pouquíssimo conhecimento.*
6. *Em algumas partes referentes à questão da acessibilidade e tecnologia assistiva, mas não por completo.*
7. *Somente que tem direito a Tutor.*
8. *Em partes, mas sei onde encontrar as informações necessárias.*
9. *procurei as informações somente a respeito dos casos que deveria trabalhar.*
10. *Como nunca trabalhei especificamente com aluno deficiente, conheço apenas o básico*



8. *Como nunca trabalhei especificamente com aluno deficiente, conheço apenas o básico*
9. *Já participei de uma capacitação que foi doado a cartilha da pessoa com deficiência.*
10. *Estou em grupos, sempre tem o assunto legislativo. Com isso fico por dentro.*

Destacamos alguns trechos da entrevista a Assessoria de Inclusão da Instituição que foram utilizados assim como os comentários dos docentes para a criação das categorias de análise de conteúdo.

Qual é a trajetória do aluno portador de deficiência para ingressar na Instituição? Do vestibulinho a matrícula.

*“... se ele for aprovado o que acontece é que a instituição imediatamente no momento da matrícula entra em contato com assessoria de inclusão e a Assessoria de inclusão vai entrevistar o aluno e a família...”*

A partir deste momento há o levantamento das necessidades do estudante, como por exemplo:

*“se necessita de um profissional de apoio, se ele necessita de Enfermeiros... ele necessita de um profissional de apoio só para levar o toalete, colocar comida na boca, se ele necessita de um intérprete libras.”*

Os alunos têm acesso a tecnologias assistivas? Quais?

*“... se necessita de alguma tecnologia assistiva que são leitores de livros ... ou alguma coisa que facilite a vida dele dentro da unidade.”*

Os alunos podem levar as tecnologias para casa para pesquisas?

*“...não leva para casa porque é patrimônio, não pode, pode perder.”*

Se precisar *“...fora do horário da aula ele pode usar o equipamento para uma pesquisa para fazer um trabalho dentro da unidade.”*

Os alunos possuem acompanhamento pedagógico? Quais as práticas e técnicas utilizadas?

O aluno possui acompanhamento *“desde o momento que ele faz a inscrição para o curso profissional, ele já coloca na ficha de inscrição sua deficiência...”*

Quanto aos questionamento sobre treinamentos tem-se: a Instituição oferece treinamento para os docentes? Quais os métodos utilizados? Há a possibilidade de cursos e treinamentos com pessoas de fora da Instituição?

*Os professores “não aprenderam trabalhar com deficiência, ... não tem culpa de não saber trabalhar no primeiro momento, mas assim que eles são capacitados, são orientados por nós, e então eles começam a ter um olhar inclusivo ... começam a adaptar suas atividades é tão bonito, e às vezes eles já fazem as adaptações então, o aluno ele ensina muito professor. O*

*professor descobre como é mais fácil para ele aprender, então há uma troca de aprendizado e o professor fica realizado... sabe quando ele consegue e quando eu chego para fazer as capacitações muitos já estão fazendo sem saber, por extinto, por provocação mesmo, e o próprio aluno fala para mim é melhor assim do que assado.”*

Há “*capacitação do Centro Paula Souza para todos os funcionários sobre libras*”.

Existem docentes com deficiência? Estes docentes sofreram preconceito?

*“Poucos professores com deficiência.”*

Alguns estudantes apresentam rejeição a utilização de tecnologias e recursos “*...ele só quer paz e sentar na frente, ... ele força a visão, mas a gente respeita*”, pois, “*alguns alunos adquiriram a deficiência recente, ainda está adaptando com essa vida*”.

*“... essa primeira rejeição quanto alguma coisa nova para ele, mas os que aceitam depois pedem...”* e “*...a família aceita geralmente*”.

Como os demais alunos recebem o estudante com deficiência em sala de aula? Existe alguma preparação para recepcionar o aluno deficiente?

*“... são tão receptivos adolescentes...”*

*“...sempre que tem um aluno com deficiência na sala você percebe um amadurecimento maior nessa sala na unidade...”*

O atendimento é o mesmo em todo o Estado de São Paulo?

Em relação as deficiências: motora, visual, auditiva, existem estatísticas quanto ao número de alunos, aos cursos mais procurados etc.?

*“Informática eles gostam muito, somente deficiente visual gosta muito.”*

Com o estatuto da pessoa com deficiência aumentou o número de alunos matriculados?

*“... gente nota ... é houve um aumento, mas também houve uma conscientização maior dos pais exigirem todos os direitos dos alunos da parte da legislação, da LDB, da lei brasileira de inclusão, então achei que aconteceu assim maior conscientização da população em relação aos direitos dos seus filhos dos próprios alunos.”*

Quanto as perguntas abaixo não foi possível apresentar nenhum dado a entrevistadora, corroborado pela resposta do Sistema de Informações do Cidadão.

*Solicitação: Qual a quantidade de alunos com deficiência formados nas etecs de 2010 a 2019?*

*Justificativa da Negativa de Acesso: Prezado Cidadão, Este Serviço de Informações ao Cidadão - SIC do Centro Paula Souza - CEETEPS enviou sua solicitação à Assessoria de Inclusão da PcD que informou o seguinte: "Esta Assessoria não dispõe de tal informação,*

*nem tão pouco a Prodesp - Companhia de Processamentos de Dados do Estado de São Paulo".*

*Para atender sua solicitação as informações necessitariam de um tratamento para composição da informação, o que poderia colocar em risco a integridade dos dados.*

*Em função de dificuldades técnicas e carência de recursos humanos, esta Instituição não tem condições de fornecer a informação conforme solicitado.*

Existe algum programa específico para atualização de dados dos alunos deficientes ou projeto de acompanhamento?

As empresas admitem os alunos portadores de deficiência?

Os alunos portadores de deficiência se formam? Existem dados sobre evasão escolar dos alunos portadores de deficiência?

Com a lei de cotas para a contratação de pessoas com deficiência nas empresas aumentou a procura por vagas?

A partir das respostas dos questionários e da entrevista tem-se a formação das seguintes categorias iniciais que correspondem as palavras com maior incidência nas falas dos respondentes e do entrevistado.

Quadro 5 – Categorias iniciais da análise de conteúdo

Categorias Iniciais - Questionários	Quantidade de ocorrências
1.não	48
2.deficiência	38
3.aluno	29
4.inclusão	27
5.pessoas	26
6.tecnologias	15
7.ambiente	11
8.recursos	9
9.deficiências	7
10.qualidade	5
Categorias Iniciais - Entrevistado	Quantidade de ocorrências
1.deficiência	20

2.professor	19
3.alunos	16
4.leitor	10
5.curso	9
6.tecnologia	8
7.profissional	8
8.sala	7
9.livro	7
10.trabalho	7

Fonte: Dados de pesquisa (2020)

A palavra inclusão aparece apenas 5 vezes durante toda a entrevista. A partir das categorias iniciais depreende-se que há uma divergência entre a visão da Assessoria de Inclusão e a percepção dos docentes.

Em seguida, tem-se a formação de categorias intermediárias que emergem do agrupamento das categorias iniciais.

Quadro 6 – Categorias intermediárias da análise de conteúdo

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
1. deficiência	histórico e contextualização da pessoa com deficiência	pessoa com deficiência
2. inclusão	histórico e contextualização da educação inclusiva	educação inclusiva
3. tecnologia	caracterização da tecnologia assistiva	tecnologia assistiva
4. aluno e professor	caracterização de estratégias e práticas de ensino e aprendizagem destinadas a pessoa com deficiência	estratégias e práticas de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores para em sala de aula

Fonte: Dados de pesquisa (2020)

Segundo Silva e Fossá (2015, p. 11) “as categorias iniciais e intermediárias, apresentadas anteriormente, amparam a construção das categorias finais” e que são “construídas



Após a apresentação dos dados da pesquisa que salientaram a necessidade de se investir no capital humano com referencial teórico sobre a inclusão, além de capacitações sobre tecnologia assistiva, práticas e técnicas, bem como conhecimentos sobre a legislação da pessoa com deficiência, conforme a percepção dos docentes, os atores do processo para promover a inclusão tem-se as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de se utilizar as vias de inclusão para o aprimoramento da sociedade, e como a cultura perpassa o indivíduo conforme explicitado por Moran na uniduidade do ser humano de se constituir na e pela cultura, a escola possui papel primordial no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e deste modo “todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

Ademais, “numa perspectiva de escola aberta para todos torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p.74).

Salienta-se então a importância de formação adequada aos docentes, como ferramenta de desenvolvimento profissional, bem como o interesse do docente em aprimorar sua prática, pois “o professor, por se defrontrar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

A formação contínua do docente é peça fundamental para a inclusão no ambiente escolar, e como no ensino técnico profissionalizante tem-se duas vias de inclusão, a educação e o trabalho pois conforme Farias (2015, p. 17) “para entendermos melhor a relação entre a arte de ensinar, a técnica e o trabalho, podemos sintetizar o ensino técnico como a revolução na adequação da educação à tecnologia e à qualificação profissional para o mercado de trabalho”, evidencia-se então a necessidade de maiores investimentos no capital humano que compõe esta modalidade de ensino.

Consequentemente devem ser planejadas constantemente formações que abordem o uso da Tecnologia Assistiva para estabelecer como prerrogativa essencial o conceito de que cada deficiência de cada aluno é única, para a escolha da tecnologia ou recurso a ser utilizado, a partir do seu uso e da utilização dos preceitos e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) colaborando para auxiliar o docente no desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem em sala de aula, pois segundo Gil (2005, p. 53):

quando falamos em tecnologias e recursos que auxiliam a criança ou adolescente com deficiência na sala de aula, devemos lembrar que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas dificuldades. Qualquer que seja o auxílio pensado, sempre passa pela percepção que o professor tem sobre as dificuldades e possibilidades de seu aluno. O auxílio só faz sentido a partir desta relação. Por isso,

dizemos que não há regras, existem sugestões para ajudar o professor a pensar em possibilidades, mas isto sempre será posterior a este primeiro contato e conhecimento prévio do professor em relação a criança ou adolescente.

Infere-se então que cabe ao docente refletir sobre as estratégias e práticas de ensino e aprendizagem utilizadas, pois de acordo com Zanata e Capellini (2012, p. 80):

Problematizar a prática significa, ainda, ter um professor sempre atento para as propostas que desenvolve em sala de aula, refletindo sobre elas, considerando as aprendizagens que os alunos estão construindo. Significa pensar sobre por que uma proposta funcionou melhor em uma classe do que em outra, significa ter consciência de que pode existir mais de uma solução para um mesmo problema em sala de aula e que essa solução depende inclusive das próprias características do professor que vai colocá-la em prática. Ou, de outro modo, tematizar a prática significa ter consciência de que professores diferentes podem apresentar soluções diferentes para problemas parecidos, pois o importante é garantir as aprendizagens rumo aos objetivos mais gerais da educação.

Uma vez que, constituem-se como objetos de trabalho dos docentes e objetos de aprendizagem (OA) dos estudantes, pois de acordo com Hummel (2015, p.36) “estratégias e práticas fazem parte de sua rotina, porém a falta de conhecimento específico dos recursos inviabiliza o planejamento eficaz para promover momentos de aprendizagem significativa”.

Concomitantemente o professor deve compreender o contexto, analisar a situação de aprendizagem para “atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo” de acordo com Orrú (2017, p.66), bem como, flexibilizar o currículo para o atendimento de todos os estudantes, uma vez que a educação é um processo dialógico de troca de conhecimentos corroborado por Rodrigues (2016, p.79-80) ao afirmar que:

o fluxo de comunicação permite a troca de saberes e experiências que se acumulam, construindo as competências e habilidades que permitirão aos professores e alunos a elaboração de conceitos e práticas pedagógicas que servirão de alicerce para a troca contínua de conhecimentos.

Soma-se a troca de experiências entre aluno-professor com a troca de experiências entre seus pares como evidenciado por Zanata e Capellini (2012, p. 80-81) em:

Esse pensar e problematizar a prática, quando realizado de forma colaborativa com seus pares, promove um espaço de formação em serviço tendo suas bases na colaboração entre os pares. Os resultados tendem a gerar nos envolvidos um contínuo processo de instrumentalização, o que posteriormente, pode se configurar em ferramentas educativas amplamente exploradas no contexto de sala de aula.

Sendo assim tem-se de acordo com Zanata e Capellini (2012, p. 82-83) que:

A prática pedagógica é, por certo, um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade. E, em decorrência do tema da diversidade, a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de pensar uma *pedagogia das diferenças na sala de aula*.

Salienta-se então a necessidade de uma mudança de postura da sociedade em geral, pois as transformações estão sendo feitas e a inclusão vai se fortalecendo pouco a pouco, no entanto, os docentes participantes do estudo estão em descompasso com a velocidade das mudanças, uma vez que conforme Carneiro (2012, p. 7-8):

O conceito de uma escola capaz de acolher a todos é um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo 26). No entanto, a ideia

de uma escola para todos parece não ter incluído todos os considerados diferentes desde então, pois as pessoas com deficiência, por exemplo, continuaram excluídas do processo educacional comum, tendo sua escolarização de forma separada. Somente depois de alguns séculos de segregação desses sujeitos, a sociedade começou a discutir seus direitos de igualdade de oportunidade e caminhar em direção à inclusão de todos. Historicamente a escola passou por momentos de total exclusão dos considerados diferentes, passando por ações de segregação total e/ou parcial, chegando atualmente a uma discussão de universalização do acesso à escola.

A necessidade de mudança social de forma a contemplar os princípios da inclusão – o qual considera a diversidade humana como elemento natural de sua constituição e prevê não somente a aceitação e respeito às diferenças, mas também sua valorização – engloba uma grande variedade de segmentos. Dentre outros, a escola se apresenta como um segmento primordial na busca pela transformação e organização social. A inclusão educacional, que tem seus fundamentos previstos em documentos nacionais e internacionais como a *Constituição Federal* (Brasil, 1988), a *Declaração Mundial de Educação para todos* (Declaração, 1990), a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996), entre muitos outros, pressupõe uma mudança de concepção na qual todos os cidadãos tenham condições de garantir sua cidadania de forma plena.

A educação inclusiva requer uma ressignificação da escola para que a mesma possa oferecer ensino de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza.

Contudo, como apresentado, existem muitas dissonâncias nos discursos docentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência e muitas dúvidas quanto a Tecnologia Assistiva.

Deste modo, depreende-se que os docentes precisam se preparar, conhecer os termos referentes a pessoa com deficiência, saber diferenciar incluir de integrar, conhecer sobre Tecnologia Assistiva, Desenho Universal para a Aprendizagem e a legislação vigente, bem como seus propósitos, usos e prerrogativas para propiciar a inclusão da pessoa com deficiência, pois de acordo com Carneiro (2012, p. 8):

A escola, é por excelência, o lócus de formação de novas gerações e, portanto, torna-se fundamental para estimular a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como os estruturais), informação e formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, equipes técnicas, alunos, pais, comunidade e outros), o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social.

Com a formação contínua adequada tem-se a possibilidade de transformar a sociedade e de potencializar e aprimorar o atendimento da pessoa com deficiência com a utilização de práticas, técnicas e estratégias vinculadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem potencializado pelo uso da Tecnologia Assistiva, como consequência tem-se o impacto no ensino de todos, nas relações e transformações sociais resultado numa sociedade que respeita o indivíduo e pratica de forma consciente a inclusão social, pois segundo Fernandes (2013, p. 226):

à educação, como uma das instâncias de mobilização dos movimentos sociais que promovem transformações na vida material, cabe a crença no potencial humano, independentemente de que sejam adversas as condições biológicas iniciais. A igualdade de oportunidades e condições será garantida pela mediação de uma escola que potencialize as possibilidades de interação, de comunicação e de participação

social dos alunos com necessidades especiais pelo acesso ao conhecimento universal, em seus níveis mais complexos de elaboração.

Portanto tem-se a necessidade de uma ação conjunta para o sucesso da inclusão social e tudo se inicia com a educação, e após a análise dos questionários emerge um novo conhecimento advindo da educação, pois de acordo com Gatti (2007, p. 9-10) buscamos:

um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas.

Conhecimento que não é neutro, pois perpassa a história do homem e vem impregnado de seus valores, sua essência e sua ação transformadora e que segundo Cortella (2016, p. 41):

essa **ação transformadora consciente** é exclusiva do ser humano e a chamamos **trabalho** ou **práxis**; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.

Se o trabalho é o instrumento, qual é o nome do efeito de sua realização? Nós o denominamos **cultura** (conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho).

Um conhecimento que contribui com a inclusão e proporciona oportunidades de participação e contribuição na sociedade de maneira crítica e consciente para todos.

Conclui-se que o objetivo do estudo de identificar a concepção dos docentes sobre a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência denota a necessidade de treinamento e capacitação constante aos professores para aprimorar sua formação, pois segundo Carneiro (2012, p. 9):

Essa formação, que tem como princípio a ideia de processo, deve garantir uma ligação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista, neste processo, como elemento capaz de promover essa ligação. A reflexão implica uma tomada de consciência do próprio fazer enquanto meio para a elaboração e reelaboração contínua do fazer. É necessário que o professor reflita sobre seu conhecimento e sua prática.

Uma vez que, de acordo com Carneiro (2012, p. 9):

Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos, dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas.

No entanto, por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, afere-se que a dissertação retrata percepções introdutórias sobre a temática abordada, deste modo, sugere-se a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação.

## **PRODUTO DA DISSERTAÇÃO**

Em virtude da importância da temática do presente estudo um recorte intitulado “A inclusão da pessoa com deficiência no ensino técnico profissionalizante com o uso da tecnologia assistiva fomentando o trabalho e o crescimento econômico conforme o oitavo objetivo de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030” foi apresentado no VIII Seminário Hispano-Brasileiro de Pesquisa em Informação, Documentação e Sociedade 2019 realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em colaboração com a Universidade Complutense de Madri e a Universidade de Brasília no período de 11 a 14 de novembro de 2019, conforme documento emitido em 03 de fevereiro de 2020, código de controle: PTUW-HX8X-U6FZ-KK3X e a autenticidade pode ser verificada na página da Universidade de São Paulo: <https://uspdigital.usp.br/webdoc/>.

Posteriormente houve a publicação do artigo na Revista Ibero-americana de Ciência da Informação – RICI (Aprovado) – ISSN 1983-5213.

## **SUGESTÕES**

Em virtude da importância da temática do presente estudo, pois segundo Fernandes (2013, p. 18) vive-se:

em tempos em que a garantia dos direitos humanos básicos constituem o pilar de sustentação e organização da sociedade democrática, cabe aos professores lançarem-se ao enfrentamento desse desafio pelo estudo, pela análise crítica da realidade, pela apropriação de conhecimentos teóricos, legais e metodológicos que contribuirão para que seus alunos com deficiência não sejam discriminados em sala de aula, em função das diferenças físicas, sensoriais e/ou intelectuais que apresentam.

Inferese a relevância de sejam estabelecidas parcerias para implementar no currículo das unidades escolares conteúdo sobre pessoa com deficiência, inclusão, desenho universal para a aprendizagem e tecnologia assistiva, bem como um maior número de treinamentos e capacitações para os docentes da Instituição com o apoio da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência que atualmente desenvolve um brilhante trabalho.

Sugere-se também o estabelecimento de parceria entre a Secretaria de Saúde de São Paulo, a Secretaria de Educação, a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEETEPS para que sejam encaminhados, via Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, problemas e necessidades da pessoa com deficiência para que os estudantes possam desenvolver projetos, produtos e serviços, com monitoramento e avaliação dos docentes, inclusive com o apoio do centro de inovação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEETEPS, com a coordenação da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Consequentemente, os órgãos solicitantes das demandas receberão os projetos com alternativas, de produtos e serviços objetivando atender as demandas reais da sociedade.

Nesse sentido, os solicitantes poderão implementá-los, reduzindo os custos com contratação de empresas para a prestação de serviço, bem como, a Instituição poderá auxiliar os estudantes a desenvolver a patente de novas tecnologias a partir do investimentos realizados pelo Governo do Estado de São Paulo para futura implementação de um centro de referência em acessibilidade e inclusão social, um centro de referência no Estado, contribuindo assim com o aprimoramento da sociedade, já que a inclusão é para todos, pois de acordo com Santos e Ponciano (2019, p. 11):

Fazer inclusão é acolher as diferenças em todas as suas possibilidades. Faço inclusão quando aceito que preciso aprender o que não sei. Faço inclusão quando penso a infraestrutura da minha instituição para que esses alunos consigam acesso. Faço inclusão quando adapto meus materiais para que todos os estudantes possam ter acesso a eles. Faço inclusão quando penso que minha função como docente não é jogar conteúdos, mas fazer o possível para que o maior número de alunos aprenda. Faz inclusão quem adapta seus conteúdos para que o sujeito com necessidades específicas tenha acesso a eles. Faz inclusão quem quer, quem tem boa vontade, quem tem ética e não se esconde. Faz inclusão o gestor que sabe que gesta para a coletividade e não para si. Faz inclusão quem tem sensibilidade, quem é gente, quem pisa no barro e tem humanidade. Não faz inclusão quem não gosta de gente, quem não acredita nas pessoas, quem vê a deficiência e não vê o humano e as potencialidades que ele apresenta.

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. O percurso da democracia brasileira: lembrança dos períodos de ditadura mostra a importância de eleições livres. 2010. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=281038>>. Acesso em 18 jun. 2020.

ARQUIVO NACIONAL. Mapa – Memória da Administração Pública Brasileira. 2016. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Informação e documentação: Referências. Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/NBR9050.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR9050.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Editora 70, 2016.

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion & BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em 21 jun. 2019.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. 2006. Disponível em: <<https://studylibpt.com/doc/3893375/tecnologia-assistiva-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>>. Acesso em 10 fev. 2020.

BONFIM, Symone Maria. Legislação sobre pessoas com deficiência física (recurso eletrônico). 2018. Disponível em: <[BRASIL. Constituição \(1988\). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <\[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\\_03/Constituicao/Constituicao.htm/\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/Constituicao.htm/\)>. Acesso em 29 mar. 2019.](https://www.google.com.br/search?safe=strict&sxsrf=ACYBGNTetPBT22WRRCpk6mxZ-HBbhdisw%3A1569778721360&ei=IeyQXc_BFdWN0AbRILb4Bg&q=legisla%C3%A7%C3%A3o+de+diretos+e+deveres+da+pessoa+com+defici%C3%Aancia+Symine&oq=legisla%C3%A7%C3%A3o+de+diretos+e+deveres+da+pessoa+com+defici%C3%Aancia+Symine&gs_l=psyab.12...0.0..472740...0.0..0.0.0.....0.....gswiz.QSkIhDVJoS8&ved=0ahUKEwiP1r-4yfbkAhXVBtQKHVGKDW8Q4dUDCAAs/>. Acesso em: 29 set. 2019.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm/)>. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3048.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm/)>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3691.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.032, de 26 de novembro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D4032.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D4032.htm/)>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.085, de 19 de maio de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html/>>. Acesso em 24 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.342, de 14 de janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5342.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5342.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.904 de 21 de julho de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.039, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6039.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6039.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm/)>. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.212, de 15 de junho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7212.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7212.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.235, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.512, de 30 de junho de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7512.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7512.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.988, de 17 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.296, de 1 de março de 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9296-1-marco-2018-786225-publicacaooriginal-154945-pe.html/>>. Acesso em 4 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.345, de 16 de abril de 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9345.htm/](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9345.htm/)>. Acesso em 4 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9451-26-julho-2018-786999-norma-pe.html/>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.475, de 16 de agosto de 2018. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9475.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9475.htm/)>. Acesso em 4 jan. 2020

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm/)>. Acesso em 27 set. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Educação profissional – indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial. 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000462.pdf>>. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL, Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 30 de jun. de 2019

BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm)>. Acesso em 27 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.613, de 2 de abril de 1965. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4613-2-abril-1965-377856-norma-pl.html>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1980-1988/L7070.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7070.htm)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7405-12-novembro-1985-367964-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.686, de 20 de julho de 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8686.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8686.html)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.687, de 20 de julho de 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8687.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8687.html)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8899.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8989.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8989.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm/)>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110216.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.226, de 15 de maio de 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10226-15-maio-2001-335911-publicacaooriginal-1-pl.html/>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.708.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.708.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.891.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.891.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11520.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11520.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.958, de 26 de junho de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11958.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11958.htm/)>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.982, de 16 de julho de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11982.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm/)>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.738, de 30 de novembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12738.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12738.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112288332/lei-12933-13/>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.955, de 5 de fevereiro de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112955.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112955.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm/)>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html/>>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.031, de 24 de setembro de 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13031-24-setembro-2014-779370-norma-pl.html/>>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html/>>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/523593766/lei-13509-17/>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.638, de 22 de março de 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13638-22-marco-2018-786363-publicacaooriginal-155093-pl.html/>>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/566876207/lei-13652-18/>>. Acesso em 4 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 7 de outubro de 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf/](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf/)>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf/>>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 17, de 3 de julho de 2001. Disponível em: <[http://phttp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://phttp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12979-pareceres-e-resolucoes-sobre-estagio/>>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Tipos de Deficiência – Governo do Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2012/04/tipos-de-deficiencia/>>. Acesso em 4 jun. 2019.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 229-244, mar. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>>. Acesso em: 17 ago. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18825>.

CAMPOS, Talita de & MELLO, Maria Aparecida Ferreira. O desenho universal e a tecnologia assistiva como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem parte I. Disponível em: <[http://http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho\\_universal.pdf/](http://http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho_universal.pdf/)>. Acesso em 14 jan. 2020.

CAMPOS, Talita de & MELLO, Maria Aparecida Ferreira. O desenho universal e a tecnologia assistiva como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem parte II. Disponível em: <[http://http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho\\_universal.pdf/](http://http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho_universal.pdf/)>. Acesso em 14 jan. 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 7-24.

CARTA DO RIO, Desenho Universal para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável, 2004. Disponível em: <[https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGnQ-7pq11fjL1dzPMuRqfVe7AlMfvG%3A1578843038141&source=hp&ei=njsbXrzMBtXX5OU PnZCLgAc&q=carta+do+rio+2004&oq=cARTA+do+rio&gs\\_l=psy-ab.1.4.013j0i22i3017.1893.8863..14382...3.0..0.196.1670.2j11.....0....1..gws-wiz.....10..35i362i39j0i131j35i39j0i67j0i10j0i22i10i30.pl0PYMAIAKk](https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGnQ-7pq11fjL1dzPMuRqfVe7AlMfvG%3A1578843038141&source=hp&ei=njsbXrzMBtXX5OU PnZCLgAc&q=carta+do+rio+2004&oq=cARTA+do+rio&gs_l=psy-ab.1.4.013j0i22i3017.1893.8863..14382...3.0..0.196.1670.2j11.....0....1..gws-wiz.....10..35i362i39j0i131j35i39j0i67j0i10j0i22i10i30.pl0PYMAIAKk)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARTILHA DO CENSO 2010 – Pessoas com Deficiência /Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/239748-Cartilha-do-censo-2010-pessoascomdeficiencia.html>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido & MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil síntese histórica e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIVERSA. Educação Inclusiva na prática. Disponível em: < <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

FARIAS, Elizabete B. **Um olhar para o ensino técnico: o ensino profissionalizante e a educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Porto de ideias, 2015.

FELIX, Paula. Aplicativo adaptado a quem tem deficiência, O Estado de São Paulo, São Paulo, 10 ago. 2019. Metrópole. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,aplicativos-adaptados-ajudam-cotidiano-de-quem-tem-deficiencia,70002962004>>. Acesso em: 29 set. 2019.

FENAPESTALOZZI, Federação Nacional das Associações Pestalozzi. 2016. Disponível em: <<http://enapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos>>. Acesso em: 27 set 2019.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERNANDES, Karina Ribeiro & ZANELLI, José Carlos. O processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Associação Nacional de Pós-Gradua o e Pesquisa em Administra o, v. 10, n. 1, p. 55-77, Jan/Mar 2006.

FREITAS, Henrique, OLIVEIRA, Mírian, SACCOL, Amarolinda & MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. Revista de Administra o, São Paulo v. 35, n.3, p.105-112, julho/setembro 2000. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138\\_1861\\_freitashenriquerau.sp.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerau.sp.pdf)>. Acesso em 18 jun 2020.

GABRILLI, Mara. Desenho Universal um conceito para todos, 2007. Disponível em: <[https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). Conexões: educa o, comunica o, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.(disponível no formato PDF em [www.galvaofilho.net/assistiva.pdf](http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf)). Disponível em:< <http://www.galvaofilho.net/noticias/artigos.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acad mica, p. 65-92, 2012. [www.galvaofilho.net/assistiva.pdf](http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf). Disponível em:< <http://www.galvaofilho.net/noticias/artigos.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. 205f. Tese (Doutorado em desenvolvimento econômico). UNICAMP, Campinas, 2010.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado & FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GEOGRAFIA PARA TODOS. Valor da produção industrial por estado. 2009. Disponível em:<[http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=captulo\\_11\\_a\\_industria\\_no\\_brasil](http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=captulo_11_a_industria_no_brasil)>. Acesso em 9 fev. 2020.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GIL, Marta. **Caminhos da Inclusão**. 1. ed. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Tecnologia Assistiva: a inclusão na prática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015

IBGE. Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LÍDER, Seguradora. Relatório motociclistas e ciclomotores 10 anos, 2019. Disponível em:<<https://www.seguradoralider.com.br/Documents/boletim-estatistico/Relatorio-Estatistico-Motocicletas.pdf/>>. Acesso em 31 ago. 2019.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANICA, Loni Elisete & CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1. reimp. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis:

Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér & SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MARQUES, Júlia. Para missa, médico ou cinema, agências oferecem serviço de companhia a idosos. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 ago. 2019. Metrópole. Disponível em: <<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,para-missa-medico-ou-cinema-agencias-oferecem-servico-de-companhia-a-idosos,70002962800>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MASI, Domenico de. **O futuro do trabalho**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MEC. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MEC. Declaração de Salamanca 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MEDEIROS, Magnólia Maria & Queiroz, Maria Jane. TICS na educação: o uso de software livre na promoção da acessibilidade. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 1-11, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6875>>. Acesso em 19 jan. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero & SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago. 2019.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.2)

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil. 2019. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/cinthia-ministerio-da-saude>>. Acesso em 09 fev. 2020.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: *BACICH, Lilian & MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora* Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NORMAS LEGAIS. **INSTRUÇÃO NORMATIVA DA SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO- SIT Nº 98 DE 15.08.2012**, 2012. Página inicial. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm/>>. Acesso em: 7 de jan. de 2020.

NUERNBERG, Adriano Henrique, BOCK, Geisa Letícia Kempfer e MAIA, Shirley Rodrigues. O atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência visual; o centrismo visual e as implicações na aprendizagem 2016. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43207/1/2016\\_capliv\\_ahnuernberg.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43207/1/2016_capliv_ahnuernberg.pdf)>. Acesso em 24 set. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, FONSECA, Kátia de Abreu & REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2018. Primeiro relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão. Disponível em: <<http://https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETEROSSO, Helena Gemignani & MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.1).

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza, ROSA, Halisson Fernando & VITALIANO, Célia Regina. Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Universidade Estadual de Londrina, XVII SEDU Semana da Educação UEL 2017 “Educação e Dilemas Contemporâneos”, p. 768-783. Disponível em: <[http://planejamento+docente+na+perspectiva+inclusiva%3A+contribuicoes+do+desenho+universal&oq=planejamento+docente+na+&gs\\_l=psy-ab.1.0.35i39j0i22i30l2.2196.8619..12216...1.1..0.331.3079.0j23j0j1.....0....1..gws-wiz.....10..0i71j35i362i39j0i131j0i67.jcIzhUtBKSI](http://planejamento+docente+na+perspectiva+inclusiva%3A+contribuicoes+do+desenho+universal&oq=planejamento+docente+na+&gs_l=psy-ab.1.0.35i39j0i22i30l2.2196.8619..12216...1.1..0.331.3079.0j23j0j1.....0....1..gws-wiz.....10..0i71j35i362i39j0i131j0i67.jcIzhUtBKSI)>. Acesso em: 19 jan. 2020.

REBELO, Paulo. **A pessoa com deficiência e o trabalho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional**

técnica. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2009.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente, 2008. Disponível em: < [www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2/](http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2/)>. Acesso em 30 de ago. 2019.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação Inclusiva: um desafio para o século XXI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ROQUEJANI, Ticiano Couto; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho & FONSECA, Kátia de Abreu. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. In: *OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu & REIS, Marcia Regina dos. Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 59-80.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Juliani Natalia dos & PONCIANO, Paola Cavalheiro. **Educação inclusiva sob múltiplos olhares: ações na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 2.287, de 3 de setembro de 1953. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2287-03.09.1953.html>>. Acesso em 29 mar. 2019.

SÃO PAULO. Serviço de Informações ao Cidadão. Disponível em: <<https://http://www.sic.sp.gov.br/>>. Acesso em 11 nov. 2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita. Assistiva – Tecnologia e Educação. 2019. Disponível em: < <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em 27 set. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em: <<http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>>. Acesso em 30 jun. 2019.

SESI. **Diretrizes da Educação Inclusiva do Sistema SESI-SP de Ensino**. São Paulo: SESI, 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Andressa Hennig & FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. 2015. *Qualitas Revista Eletrônica*. Campina Grande – PB. ISSN - 1677-4280. Digital Object Identifier (DOI): 10.18391

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Com nova margem de corte IBGE constata 6,7 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. **O Estado de São Paulo, São Paulo**, 21 de jun. de 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/com-nova-margem-de-corte-ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>>. Acesso em: 9 de fev. de 2020.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

UNRIC. Centro Regional de Informações da ONU. Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459/>>. Acesso em 25 set. 2019.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Apae de São Paulo vira Instituto Jô Clemente, 2019. Disponível em:< <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/apae-de-sao-paulo-vira-instituto-jo-clemente/>>. Acesso em 14 jan. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski & SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, 2016, n. 40, p.152-169. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. Alboni Marisa Dudeque Pianovski>. Acesso em 30 ago. 2019.

ZANATA, Eliana Marques & CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: **ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C. Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-85.

ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ZERBATO, Ana Paula & MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos. p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em 19 jan. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA



#### Questionário

Este questionário tem caráter de estudo em função do curso de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Desde já agradeço sua valiosa contribuição ao preenchê-lo.

Grata,

Andrea.

1. Há diferença entre inclusão e integração escolar?

(     ) Sim

(     ) Não

Comente:

---

---

---

2. Qual a sua concepção de inclusão escolar?

---

---

---

3. Você ministra ou ministrou aulas para pessoa com deficiência?

(     ) Sim

(     ) Não

Comente:

---

---

---

4. Você conhece o termo tecnologias assistivas?

- (     ) Totalmente  
(     ) Parcialmente  
(     ) Desconheço

Comente:

---

---

---

5. Dentre as tecnologias assistivas disponíveis no mercado destaque aquelas que você julga relevantes.

---

---

---

6. A instituição em que você trabalha promove treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas em sala de aula?

- (     ) Sempre  
(     ) Às vezes  
(     ) Raramente  
(     ) Nunca

7. Você participa ou participou de cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas?

- (     ) Sim  
(     ) Não

Comente:

---

---

---

8. Você participa ou participou de formação docente voltada a pessoa com deficiência?

(     ) Sim

(     ) Não

Comente:

---

---

---

9. Você conhece algumas práticas, estratégias e técnicas a serem utilizadas em sala de aula para a inclusão da pessoa com deficiência?

(     ) Totalmente

(     ) Parcialmente

(     ) Desconheço

Comente:

---

---

---

10. O aluno com deficiência está submetido às mesmas regras, relacionadas ao ensino técnico, que qualquer outro aluno, podendo inclusive ser reprovado.

(     ) Concordo totalmente

(     ) Concordo

(     ) Discordo

(     ) Discordo totalmente

11. A avaliação do aluno com deficiência segue os mesmos padrões dos demais alunos, apenas respeitando princípios de acessibilidade e as possibilidades dos estudantes.

(     ) Concordo totalmente

(     ) Concordo

(     ) Discordo

(     ) Discordo totalmente

12. Quando o estagiário ou auxiliar de ensino estiver presente em sala de aula ele deve efetuar atividades específicas para o aluno com deficiência separado do restante da turma?

(      ) Concordo totalmente

(      ) Concordo

(      ) Discordo

(      ) Discordo totalmente

13. Você conhece o termo sala de recursos multifuncionais?

(      ) Totalmente

(      ) Parcialmente

(      ) Desconheço

Comente:

---

---

---

14. Você conhece a legislação referente a pessoa com deficiência?

(      ) Totalmente

(      ) Parcialmente

(      ) Desconheço

Comente:

---

---

---

15. Outros comentários que julgar necessário.

---

---

---

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas:

Qual é a trajetória do aluno portador de deficiência para ingressar na Instituição? Do vestibulinho a matrícula.

As unidades que compõem a rede por todo o Estado de São Paulo são adaptadas as pessoas com deficiência?

Os alunos têm acesso a tecnologias assistivas? Quais?

Os alunos podem levar as tecnologias para casa para pesquisas?

Os alunos possuem acompanhamento pedagógico? Quais as práticas e técnicas utilizadas?

A Instituição oferece treinamento para os docentes? Quais os métodos utilizados?

Há a possibilidade de cursos e treinamentos com pessoas de fora da Instituição?

Existem docentes com deficiência? Estes docentes sofreram preconceito?

Existe resistência dos docentes com o treinamento aplicado?

Existe resistência da pessoa portadora de deficiência as tecnologias assistivas e práticas utilizadas?

Existe resistência da família do estudante com deficiência frente as práticas, tecnologias e métodos utilizados?

Como os demais alunos recebem o estudante com deficiência em sala de aula? Existe alguma preparação para recepcionar o aluno deficiente?

O atendimento é o mesmo em todo o Estado de São Paulo?

Com o estatuto da pessoa com deficiência aumentou o número de alunos matriculados?

Com a lei de cotas para a contratação de pessoas com deficiência nas empresas aumentou a procura por vagas?

Em relação as deficiências: motora, visual, auditiva, existem estatísticas quanto ao número de alunos, aos cursos mais procurados etc.?

Existe algum programa específico para atualização de dados dos alunos deficientes ou projeto de acompanhamento?

As empresas admitem os alunos portadores de deficiência?

Os alunos portadores de deficiência se formam? Existem dados sobre evasão escolar dos alunos portadores de deficiência?

Outras considerações que julgar necessário.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Caminhos de aprendizagem: a jornada de inclusão da pessoa com deficiência no ensino técnico profissional sob a ótica do docente e sua seleção foi por tipicidade.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O(s) objetivo(s) deste estudo é(são) identificar a concepção dos professores de ensino técnico profissionalizante sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a utilização das tecnologias assistivas e a legislação vigente.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Professor Doutor Roberto Kanaanhe	Orientador	kanaanhe@gmail.com
Andrea Ribeiro Ramos	Mestrando	andrea.ramos2008@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Sujeito da Pesquisa

Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

## ANEXOS

### ANEXO A – DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos:

- governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:
- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir

de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração. • a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamos-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

## **ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **Introdução**

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.
2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser

realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos de avantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser inclusos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.
4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que

tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções: **I.** Novo pensar em educação especial **II.** Orientações para a ação em nível nacional: **A.** Política e Organização **B.** Fatores Relativos à Escola **C.** Recrutamento e Treinamento de Educadores **D.** Serviços Externos de Apoio **E.** Áreas Prioritárias **F.** Perspectivas Comunitárias **G.** Requerimentos Relativos a Recursos **III.** Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.
6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.
8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.
9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem

fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

- 10.** Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.
- 11.** Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planeamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

## **II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO**

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.
14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.
15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.
17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões

necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

- 18.** Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.
- 19.** Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.
- 20.** Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidades educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.
- 21.** Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semipúblicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.
23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

## **B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA**

24. o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.
25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais

flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

- 26.** O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.
- 27.** Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.
- 28.** A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.
- 29.** Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.
- 30.** Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.
- 31.** Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

- 32.** Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural. Administração da Escola.
- 33.** Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.
- 34.** Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.
- 35.** Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. Informação e Pesquisa.
- 36.** A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes

também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

- 37.** A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

### **C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES**

- 38.** Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.
- 39.** Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.
- 40.** Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêm excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências, refere-se a falta de

modelos para tais estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem-sucedidos e que provenham da mesma região.

- 41.** As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- 42.** Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta e treinar pessoal menos experiente.
- 43.** O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto didáticas.
- 44.** Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam assegurados.
- 45.** O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- 46.** Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz

respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

#### **D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO**

- 47.** A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:
- 48.** Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.
- 49.** O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

## **E. ÁREAS PRIORITÁRIAS**

- 50.** A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas. Educação Infantil.
- 51.** O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.
- 52.** Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres. Preparação para a Vida Adulta.
- 53.** Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas

comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências. Educação de Meninas.

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas. Educação de Adultos e Estudos Posteriores.
55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

## **F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS**

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis. Parceria com os Pais.
57. • A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e

de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

- 58.** Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.
- 59.** Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.
- 60.** Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovido e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas. Envolvimento da Comunidade.
- 61.** A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.
- 62.** O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o

papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

- 63.** Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio. O Papel das Organizações Voluntárias.
- 64.** Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas ideias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.
- 65.** Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças. Conscientização Pública.
- 66.** Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.
- 67.** A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

## **G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS**

- 68.** O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se reempregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.
- 69.** A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- 70.** Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.
- 71.** Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários

serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

### **III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS**

- 72.** Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, intergovernamentais e não governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.
- 73.** Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.
- 74.** A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.
- 75.** Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.
- 76.** Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalectimento de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente

nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevaecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

- 77.** Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- 78.** Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.
- 79.** A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- 80.** Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.
- 81.** Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
- 82.** Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.
- 83.** Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na

implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral.

## **ANEXO B – DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO**

Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki digitado por Maria Amelia Vampré Xavier Diretora para Assuntos Internacionais da Federação Nacional das APAEs APAE SP Relações Internacionais / Instituto APAE Assessora Especial de Comunicação de Inclusion InterAmericana Assessora da Vice Presidência de Inclusion InterAmericana/Brasil em 24 de setembro, 2001 Estamos transcrevendo o documento acima, que nos chegou às mãos através da amiga e colaboradora Lucinha Cortez, da equipe técnica de CARPEDIEM de São Paulo, que constitui a Declaração mais recente sobre INCLUSÃO, obtida em importante Congresso Internacional, realizado em Montreal, Quebec, em junho 2001.

Nestes tempos de comunicação e informação fluindo velozmente, é fundamental nós, no Brasil, estarmos a par de documentos desse porte, para estarmos sempre atualizados. Vamos, pois, a ele: Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo

1). O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

1.O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.

2.Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas.

3.O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.

4.Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos.

5.O Congresso enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas.

6.O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

7.As ações de seguimento deste Congresso deverão apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis.

## **ANEXO C - DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN – 1990)**

### **PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos

Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

#### **PREÂMBULO**

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável.

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte:

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:**

***Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem***

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS**

***ARTIGO 1***

**SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos

básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

## **EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO**

### ***ARTIGO 2***

#### **EXPANDIR O ENFOQUE**

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

### **ARTIGO 3**

#### **UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE**

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

#### **ARTIGO 4**

#### **CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

#### **ARTIGO 5**

#### **AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si

mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Esses componentes devem constituir um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

## ***ARTIGO 6***

### **PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM**

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

## ***ARTIGO 7***

### **FORTALECER AS ALIANÇAS**

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais

necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

## **EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS**

### **ARTIGO 8**

#### **DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO**

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

## **ARTIGO 9**

### **MOBILIZAR OS RECURSOS**

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

## **ARTIGO 10**

### **FORTALECER SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL**

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem

algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Esse é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as

Necessidades Básicas de Aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

## INTRODUÇÃO

Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:

- (i) ação direta em cada país;
- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
- (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais, e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados. Assim tem funcionado, por dez anos, o Projeto Principal da UNESCO sobre Educação para a América Latina e o Caribe. Outros exemplos deste tipo de iniciativa são o Plano de Ação da UNESCO para a Erradicação do Analfabetismo no Ano 2000, adotado pela Conferência Geral da UNESCO em sua vigésima-quinta reunião (1989); o Programa Especial da ISESCO (1990-2000); a revisão em curso, pelo Banco Mundial, de sua política para a educação fundamental; e o Programa da USAID para o Fomento da Educação Básica e Alfabetização. Na medida em que esses planos de ação, políticas e programas sejam coerentes com este Plano, os esforços internacionais para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem convergirão, facilitando a cooperação.

Ainda que os países tenham muitos interesses comuns, no que tange à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações, é evidente que o caráter e a intensidade dessas preocupações variam de acordo com a real situação da educação básica e do contexto cultural e socioeconômico de cada país. Caso se mantenham os índices atuais de

matrícula, por volta do ano 2000 mais de 160 milhões de crianças no mundo inteiro não terão acesso ao ensino fundamental, pura e simplesmente em função do crescimento populacional. Em grande parte da África ao Sul do Saara e em muitos outros países de baixa renda, proporcionar educação fundamental a um sempre crescente contingente de crianças permanece um desafio a longo prazo. Apesar dos progressos na alfabetização de adultos, a maioria desses países ainda apresenta elevados índices de analfabetismo, o número de analfabetos funcionais adultos é crescente, e constitui-se, de fato, um grave problema social na maior parte da Ásia e dos Estados Árabes, assim como na Europa e na América do Norte. Muitas pessoas se veem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos.

## **OBJETIVOS E METAS**

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional.

Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas:

(i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo;

(ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e

(iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um "piso" – não um "teto" – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação.

Objetivos de curto prazo suscitam um sentimento de urgência e servem como parâmetro de referência para a comparação de índices de execução e realização. À medida que as

condições da sociedade mudam, os planos e objetivos podem ser revistos e atualizados. Onde os esforços pela educação básica tenham que focalizar a satisfação das necessidades específicas de determinados grupos sociais ou camadas da população, o estabelecimento de metas direcionadas a esses grupos prioritários de educandos pode ajudar planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo. Metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos.

As metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano. Países que apresentem baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas nacionais a prazos realistas.

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;

6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.

1. Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país.

## **PRINCÍPIOS DE AÇÃO**

O primeiro passo consiste em identificar, de preferência mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e a comunidade, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal. Consiste em abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana. Significa também capitalizar o uso dos meios tradicionais e modernos de informação e de tecnologias para educar o público em questões de interesse social e apoiar as atividades de educação básica. Esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição.

Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.

As práticas correntes e os dispositivos institucionais de provimento de educação básica e os mecanismos de cooperação nesta esfera devem ser cuidadosamente avaliados, antes da criação de novos mecanismos ou instituições. Construir sobre os esquemas de aprendizagem existentes, reabilitando as escolas deterioradas, aperfeiçoando a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização, parece ser mais rentável e produzir resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero.

A realização de ações conjuntas com organizações não-governamentais, em todos os níveis, oferece grandes possibilidades. Essas entidades autônomas, ao mesmo tempo que defendem pontos de vista públicos, independentes e críticos, podem desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, em proveito dos processos da educação não-formal e da educação permanente.

O propósito primeiro da cooperação bilateral e multilateral deve nascer do verdadeiro espírito de parceria: não se trata de transplantar modelos rotineiros, mas de fomentar o desenvolvimento da capacidade endógena das autoridades de cada país e de seus colaboradores nacionais, para a satisfação eficaz das necessidades básicas de aprendizagem. As ações e os recursos devem ser empregados para fortalecer as características essenciais dos serviços de educação básica, concentrando-se na capacidade de gestão e de análise, que podem estimular novos avanços. A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade.

Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades

de educação. Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças.

### **AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL NACIONAL**

O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente. Ainda que cooperação e ajuda financeira continentais e intercontinentais possam apoiar e facilitar essas ações, as autoridades públicas, as comunidades e as diversas contrapartes nacionais são os agentes-chave de todo progresso. Os governos nacionais são os principais responsáveis pela coordenação do uso dos recursos internos e externos. Dada a diversidade de situações, capacidades, planos e metas de desenvolvimento dos países, este Plano de Ação pode apenas sugerir certas áreas como merecedoras de atenção prioritária. Cada país determinará soberanamente quais ações concretas e específicas, além daquelas já em curso, fazem-se necessárias em cada uma das seguintes áreas.

### **AVALIAR NECESSIDADES E PLANEJAR AÇÕES**

Para alcançar o conjunto de suas metas, cada país será encorajado a elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas. No contexto dos planos e estratégias gerais de desenvolvimento ou específicos para a educação, já existentes, um plano de ação de educação básica para todos será necessariamente multisetorial, de forma a orientar as atividades dos setores envolvidos (por exemplo, educação, informação, meios de comunicação, trabalho, agricultura, saúde). Modelos de planejamento estratégico variam por definição. No entanto, a maioria deles envolve ajustes constantes entre os objetivos, recursos, ações e limitações. Em nível nacional, os objetivos são comumente expressos em termos gerais, ocorrendo o mesmo com respeito aos recursos do governo central, enquanto as ações são executadas em nível local. Assim, planos locais divergirão naturalmente, quando num mesmo contexto, não apenas quanto ao seu alcance, mas também quanto ao conteúdo. Planos de ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias. Podem, portanto, especificar:

- os estudos para a avaliação dos sistemas existentes (análises dos problemas, falhas e êxitos);
- as necessidades básicas de aprendizagem a ser satisfeitas, incluindo também capacidades cognitivas, valores e atitudes, tanto quanto conhecimentos sobre matérias determinadas;
- as línguas a serem utilizadas na educação;
- os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica;
- as formas de mobilização da família e obtenção do apoio da comunidade local;
- as metas e objetivos específicos;
- o capital necessário e os recursos ordinários, devidamente avaliados, assim como as possíveis medidas para garantir seu efetivo retorno; os indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas;
- as prioridades no uso dos recursos e no desenvolvimento dos serviços e dos programas ao longo do tempo;
- os grupos prioritários que requerem medidas especiais;
- os tipos de competência requeridos para implementar o plano;
- os dispositivos institucionais e administrativos necessários;
- os meios para assegurar o intercâmbio de informação entre programas de educação formal e outros programas de educação básica; e
- a estratégia de implementação e o cronograma.

## **DESENVOLVER UM CONTEXTO POLÍTICO FAVORÁVEL**

Um plano de ação multisetorial implica ajustes das políticas setoriais de forma a favorecer a interação mutuamente proveitosa entre os setores, em consonância aos objetivos de desenvolvimento global do país. As ações orientadas para a satisfação das necessidades básicas de educação devem ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento nacional e regional, e estas, por sua vez, devem refletir a prioridade conferida ao desenvolvimento humano. Podem ser necessárias medidas legislativas ou de outro tipo para promover e facilitar a cooperação entre os diversos parceiros envolvidos. Promover o compromisso com a educação básica, bem

como informar o público sobre o tema, são passos importantes no sentido de criar um contexto político favorável, aos níveis nacional, regional e local.

Quatro passos concretos merecem atenção:

- (i) o início de atividades, aos níveis nacional e regional, para renovar o compromisso amplo e público com o objetivo da educação para todos;
- (ii) a redução da ineficácia do setor público e das práticas abusivas no setor privado;
- (iii) a melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público; e
- (iv) a adoção de medidas para fomentar a participação mais ampla na concepção e na execução dos programas de educação básica.

### **MOBILIZAR CANAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

As novas possibilidades que surgem a todo momento exercem poderosa influência na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e é evidente que esse potencial educativo mal começa a ser aproveitado. Essas novas possibilidades são, em grande parte, resultado da convergência de duas forças, ambos subprodutos recentes do processo de desenvolvimento geral. Em primeiro lugar, a quantidade de informação disponível no mundo – uma boa parcela da qual importante para a sobrevivência e o bem-estar básico dos povos – é imensamente maior do que a existente há poucos anos, e o seu ritmo de crescimento continua se acelerando. Por outro lado, quando uma informação importante está associada a outro grande avanço moderno – a nova capacidade de intercomunicação no mundo de hoje – produz-se um energético efeito multiplicador. E existe, de fato, a possibilidade de dominar essa força e utilizá-la positiva, consciente e intencionalmente, para a satisfação das necessidades de aprendizagem já definidas.

### **ESTRUTURAR ALIANÇAS E MOBILIZAR RECURSOS**

Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho,

agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário.

Os governos e seus parceiros podem analisar a alocação e uso corrente dos recursos financeiros e outros para a educação e capacitação nos diferentes setores, a fim de determinar se apoio adicional à educação básica pode ser obtido mediante:

- (i) o incremento da eficácia;
- (ii) a mobilização de fontes adicionais de financiamento, dentro e fora do orçamento público; e
- (iii) a redistribuição dos fundos dos orçamentos de educação e capacitação atuais, levando em conta os critérios de eficácia e equidade.

Nos países onde a contribuição orçamentária total para a educação é escassa, será necessário estudar a possibilidade de realocar, para a educação básica, certos fundos públicos, anteriormente destinados a outros fins.

Avaliar os recursos já destinados ou potencialmente disponíveis para a educação básica, comparando-os com o orçamento previsto para a execução do plano de ação, permite detectar possíveis inadequações que, a longo prazo, podem afetar o calendário das atividades planejadas ou solicitar alternativas diversas de solução. Os países que necessitam de ajuda externa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações podem utilizar a estimativa de recursos e o plano de ação como base para a discussão com seus aliados internacionais, e também para coordenar financiamentos externos.

Os educandos constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas ativamente. Os educandos potenciais precisam ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a ser enfrentados, seja por deixarem de receber ganhos, seja pela redução do tempo disponível para atividades comunitárias, domésticas ou lazer. Meninas e mulheres, em particular, podem ser convencidas a abrir mão das vantagens da educação básica por razões inerentes a determinadas culturas. Essas barreiras à participação podem ser superadas pelo emprego de incentivos e programas adaptados ao contexto local, fazendo com que sejam encaradas, pelos educandos, suas famílias e comunidades, como "atividades produtivas". Além disso, os educandos tendem a obter maior

proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, em vez de serem considerados como simples "insumos" ou "beneficiários". A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais dos educandos para a educação.

Os recursos da família, principalmente em tempo e apoio recíprocos, são vitais para o êxito das atividades de educação básica. Podem ser oferecidos às famílias incentivos e assistência que lhes assegurem que os seus recursos serão investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar, o mais plena e equitativamente possível, das oportunidades de educação básica.

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverão ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

Em parceria com o pessoal escolar e agentes comunitários, as bibliotecas devem constituir-se elo essencial no processo de provisão de recursos educativos a todos os educandos – da infância à idade adulta – tanto nos meios escolares quanto não escolares. É preciso, portanto, reconhecer as bibliotecas como inestimáveis fontes de informação.

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia.

## **2. AÇÃO PRIORITÁRIA AO NÍVEL REGIONAL (CONTINENTAL, SUBCONTINENTAL E INTERCONTINENTAL)**

36. As necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas mediante ações integradas dentro das fronteiras de cada país. Porém, existem muitas formas de cooperação

entre países com condições e interesses similares, que poderiam contribuir e, de fato, contribuem para esse esforço. Algumas regiões já elaboraram planos, como o Plano de Ação de Jacarta para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, aprovado pela ESCAP, 1988. Mediante o intercâmbio de informações e experiências, a colaboração entre especialistas, o uso comum de instalações e os projetos de atividades conjuntas, vários países, trabalhando integradamente, podem incrementar sua base de recursos e diminuir seus custos, em benefício mútuo. Frequentemente, esses convênios se estabelecem entre nações vizinhas (nível subcontinental), de uma mesma grande região geocultural (continental ou subcontinental), ou entre as que compartilham o mesmo idioma ou mantêm entre si relações culturais e comerciais (inter) ou subcontinental). Organizações continentais e internacionais desempenham, muitas vezes, um papel importante num tal contexto, facilitando este tipo de cooperação entre países. Na exposição a seguir, todas essas atividades estarão englobadas no termo "regional". De modo geral, os convênios "regionais" já existentes deveriam ser fortalecidos e providos dos recursos necessários ao seu funcionamento eficaz, ajudando os países a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de sua população.

### **INTERCAMBIAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E COMPETÊNCIAS**

Diversos mecanismos regionais, tanto de caráter intergovernamental quanto não-governamental, promovem a cooperação em matéria de educação e capacitação, saúde, desenvolvimento agrícola, pesquisa e informação, comunicação, e em outros campos relativos à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esses mecanismos podem ser ainda mais ampliados para fazer face às necessidades (em constante mudança) das partes. Entre outros possíveis exemplos, cabe indicar os quatro programas regionais estabelecidos sob a égide da UNESCO, na década de 80, para apoiar os esforços nacionais para a universalização da educação fundamental e eliminar o analfabetismo adulto:

- Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe;
- Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; – Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL);
- Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no Ano 2000 (ARABUPEAL).

Além das consultas técnicas e políticas organizadas em interação com esses programas, podem ser empregados outros mecanismos de consulta relativos a políticas de educação básica.

Seria possível recorrer, sempre que necessário, às conferências de ministros de educação, auspiciadas pela UNESCO e por várias organizações regionais, às assembleias ordinárias das comissões regionais das Nações Unidas e a algumas reuniões transregionais, organizadas pela Secretaria da Comunidade Britânica das Nações, à CONFEMEN (Conferência Permanente de Ministros de Educação dos Países Francófonos), à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), e à Organização Islâmica para a Educação, a Ciência e a Cultura (ISESCO). Além disso, numerosas conferências e encontros organizados por organismos não-governamentais oferecem aos profissionais oportunidades de troca de informações e pontos de vista sobre questões técnicas e políticas. Os promotores dessas conferências e reuniões poderiam analisar meios de ampliar a participação, para incluir, quando conveniente, representantes de outros setores engajados na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

As oportunidades de utilização conjunta das mensagens e programas dos meios de comunicação deveriam ser aproveitadas plenamente pelos países que possam intercomunicá-las ou elaborá-las em parceria – especialmente onde os vínculos linguísticos e culturais ultrapassem fronteiras políticas.

### **EMPREENDER ATIVIDADES CONJUNTAS**

Há muitas atividades que podem ser realizadas conjuntamente pelos países, em apoio aos esforços nacionais de implementação dos planos de educação básica. As atividades conjuntas deveriam ser concebidas com vistas ao aproveitamento das economias de escala e às vantagens comparativas dos países participantes. Seis áreas parecem-nos particularmente apropriadas a essa forma de colaboração regional:

- (i) capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores etc.;
- (ii) esforços para melhorar a coleta e análise da informação;
- (iii) pesquisa;
- (iv) produção de material didático;
- (v) utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e
- (vi) gestão e uso dos serviços de educação à distância.

Também, nesse aspecto, existem muitos mecanismos que poderiam ser utilizados para fomentar tais atividades. Entre eles, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação, da

UNESCO, e suas redes de capacitação e pesquisa, bem como a rede de informação do IBE e o Instituto de Educação da UNESCO; as cinco redes para a inovação educacional, operando sob os auspícios da UNESCO; os grupos consultivos de pesquisa e estudo (RRGAs), associados ao Centro Internacional de Pesquisa Para o Desenvolvimento (IDRC); o "Commonwealth of Learning"; o Centro Cultural Asiático para a UNESCO; a rede participante estabelecida pelo Conselho Internacional para a Educação de Adultos; e a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar, que congrega as principais instituições nacionais de pesquisa de, aproximadamente, 35 países. Certas agências de desenvolvimento bilateral e multilateral, que acumularam experiência valiosa em uma ou mais dessas áreas, devem interessar-se em participar nas atividades conjuntas. As cinco comissões regionais das Nações Unidas podem prestar apoio adicional a essa colaboração regional, particularmente pela mobilização de dirigentes para a tomada das medidas adequadas.

### **AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL MUNDIAL**

A comunidade mundial tem uma sólida história de cooperação em educação desenvolvimento. Entretanto, financiamentos internacionais para a Educação registraram uma certa estagnação em princípios dos anos 80; ao mesmo tempo, muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadores de recursos financeiros e humanos para países mais ricos. Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à solidariedade internacional para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações.

### **COOPERAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL**

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional. Graças ao

relaxamento das tensões e ao decréscimo do número de conflitos armados, apresenta-se agora uma possibilidade real de redução do tremendo desperdício representado pelos gastos militares que poderão, então, ser canalizados para setores socialmente úteis, entre os quais a educação básica. A urgente tarefa de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pode vir a requerer uma tal realocação de recursos entre os diversos setores. A comunidade mundial e os governos nacionais deverão proceder ao planejamento dessa conversão de recursos a fins pacíficos, munidos de coragem, e discernimento, agindo de forma cuidadosa e refletida. Serão igualmente necessárias medidas internacionais para redução ou eliminação dos desequilíbrios ora registrados nas relações comerciais, e também para reduzir o fardo da dívida, de forma a possibilitar aos países de baixa renda reconstituir suas economias, otimizar e manter os recursos humanos e financeiros necessários ao desenvolvimento e ao provimento de educação básica às suas populações. Políticas de ajuste estrutural devem assegurar os níveis adequados de recursos a serem alocados para a educação.

### **FORTALECER AS CAPACIDADES NACIONAIS**

Apoio internacional deve ser proporcionado, quando solicitado, aos países desejosos de desenvolver as capacidades nacionais necessárias ao planejamento e administração dos programas e serviços de educação básica. Cabe a cada nação, em particular, a responsabilidade capital pela elaboração e administração dos programas de provisão das necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional pode traduzir-se também em capacitação e desenvolvimento institucional para a coleta, análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e metodológicas educacionais. Sistemas informáticos e outros métodos modernos de gerenciamento poderiam também ser introduzidos, com ênfase nos níveis inferior e médio de administração. Essas capacidades serão ainda mais necessárias com o apoio à melhoria da qualidade da educação fundamental e à introdução de programas extraescolares inovadores. Além do apoio direto a países e instituições, a cooperação internacional pode também ser proveitosamente canalizada para atividades conjuntas – intercâmbio de programas de pesquisa, capacitação e informação – conduzidas por entidades internacionais, regionais e bilaterais. De fato, atividades de capacitação e informação devem ser baseadas e apoiadas, aperfeiçoadas e fortalecidas, quando for o caso, por instituições e programas já existentes, em detrimento da criação de novas estruturas. Um tal tipo de apoio será particularmente valioso no âmbito da cooperação técnica entre países em desenvolvimento, nos quais tanto as circunstâncias quanto os recursos disponíveis para lidar com elas são, muitas vezes, similares.

## **PRESTAR APOIO CONTÍNUO E DE LONGO PRAZO ÀS AÇÕES NACIONAIS E REGIONAIS (CONTINENTAIS, SUBCONTINENTAIS E INTERCONTINENTAIS)**

Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo. Este Plano de Ação provê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, copatrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais.

Uma maior assistência financeira se faz necessária para que os países menos desenvolvidos possam implementar seus planos autônomos de ação, em consonância ao enfoque mais amplo da Educação para Todos. Uma autêntica parceria, caracterizada pela cooperação e compromissos conjuntos de longo prazo, permitirá a obtenção de melhores resultados e o estabelecimento das bases para um aumento substancial do financiamento global para este importante subsector da educação. A pedido dos governos, as agências multilaterais e bilaterais deverão concentrar seu apoio em ações prioritárias, especialmente em nível nacional, em áreas, como as que se seguem:

a. Desenho ou atualização de planos de ação multisetoriais nacionais ou estaduais o que deve acontecer no início dos anos 90. Muitos países em desenvolvimento carecem de assistência técnica e financeira para a coleta e análise de dados, em particular, e para a organização de consultorias nacionais.

b. Esforços nacionais e cooperação entre países para atingir um nível satisfatório de qualidade e relevância na educação fundamental. Experiências que envolvam a participação das famílias, comunidades locais e organizações não governamentais no incremento da relevância da educação e melhoria de sua qualidade podem ser proveitosamente compartilhadas por diferentes países.

c. Universalização da educação fundamental nos países economicamente mais pobres. As agências internacionais de financiamento deveriam considerar negociações caso a caso para a provisão de apoio a longo prazo, de modo a ajudar cada país em seu progresso rumo à universalização da educação fundamental, dentro do calendário estabelecido por cada país.

As agências externas devem reavaliar as práticas ordinárias de assistência, e encontrar maneiras de prestar ajuda efetiva aos programas de educação básica que exigem não uma contribuição intensiva de capital e tecnologia, porém, apoio orçamentário a longo prazo. Nesse sentido, é preciso atentar para os critérios relativos à cooperação para o desenvolvimento da educação, levando em conta mais que considerações meramente econômicas.

d. Programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos não assistidos, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros poderão compartilhar suas experiências e competências na concepção e execução de medidas e atividades inovadoras, bem como concentrar seus financiamentos para a educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências), e assim melhorar significativamente as oportunidades e condições de aprendizagem que lhes são acessíveis.

e. Programas de educação para mulheres e meninas. Tais programas devem objetivar a eliminação das barreiras sociais e culturais que têm desencorajado, e mesmo excluído, mulheres e meninas dos benefícios dos programas regulares de educação, bem como promover a igualdade de oportunidades para elas em todos os aspectos de suas vidas.

f. Programas de educação para refugiados. Os programas a cargo de organizações como o Alto Comitê das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a Agências das Nações Unidas de Obras e Socorro aos Refugiados Palestinos no Oriente Próximo (UNRWA), exigem um apoio financeiro a longo prazo, mais substancial e seguro, para o cumprimento dessa reconhecida responsabilidade internacional. Nos casos em que os países que acolhem refugiados necessitem de assistência técnica e financeira internacional para fazer face às necessidades básicas dos refugiados – as de aprendizagem, inclusive – a comunidade internacional poderá aliviar este fardo mediante o incremento da cooperação. Esta se estenderá também ao esforço para assegurar às pessoas que vivem em territórios ocupados, que foram

deslocadas pela guerra ou por outras calamidades, o acesso a programas de educação básica que preservem sua identidade cultural.

g. Programas de educação básica de todo tipo em países com altas taxas de analfabetismo (como na África ao Sul do Saara) e com grandes contingentes populacionais iletrados (como no sul da Ásia). Será necessária uma considerável assistência para reduzir significativamente o elevado número de adultos analfabetos no mundo.

h. Formação de capacidades para pesquisa, planejamento e a experimentação de inovações em pequena escala. O êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente de a capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais. Para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais.

A coordenação dos financiamentos externos para educação é uma área de corresponsabilidade em nível nacional, que deve ser assumida igualmente pelos diversos parceiros, e onde os governos beneficiários devem tomar a si a iniciativa, de forma a garantir o uso eficaz dos recursos, de acordo com as suas prioridades. As agências de financiamento do desenvolvimento devem explorar formas inovadoras e mais flexíveis de cooperação, em consulta com os governos e as instituições com os quais trabalham e cooperam em iniciativas regionais, como é o caso do Grupo de Trabalho de Doadores para a Educação na África. Além disso, devem ser criados outros fóruns, onde as agências de financiamento e os países em desenvolvimento possam colaborar na elaboração de projetos entre países e discutir assuntos gerais relativos à ajuda financeira.

## **CONSULTAS ACERCA DE QUESTÕES DE POLÍTICA**

Os atuais canais de comunicação e fóruns de consulta entre as muitas partes engajadas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deverão ser plenamente utilizados durante a década de 90, com o intuito de manter e ampliar o Consenso internacional em que se baseia este Plano de Ação. Alguns canais e fóruns, como a Conferência Internacional de Educação, que acontece a cada dois anos, atuam globalmente, enquanto outros se concentram em regiões específicas, grupos de países ou categorias de parceiros. Na medida do possível, as organizações devem procurar coordenar estas consultas e compartilhar os resultados.

Além disso, e com a finalidade de manter e desenvolver a iniciativa da Educação para Todos, a comunidade internacional precisará tomar as medidas apropriadas para assegurar a

cooperação entre os organismos interessados, utilizando, se possível, os mecanismos existentes, de forma a:

- (i) continuar propugnando a Educação Básica para Todos, aproveitando-se o impulso gerado pela Conferência Mundial;
- (ii) facilitar o intercâmbio de informação sobre os processos realizados na consecução das metas da educação básica estabelecidas por cada país, individualmente, e sobre as estruturas e os recursos organizativos necessários para o êxito destas iniciativas;
- (iii) encorajar novos parceiros a somarem-se a este esforço mundial; e
- (iv) assegurar que todos os participantes estejam plenamente conscientes da importância de se sustentar um sólido apoio à educação básica.

### **CALENDÁRIO INDICATIVO DE IMPLEMENTAÇÃO PARA OS ANOS 90**

No processo de determinação de seus próprios objetivos e metas intermediárias e preparação do plano de ação para sua consecução, cada país deverá estabelecer um calendário que harmonize e programe as atividades específicas. Do mesmo modo, devem ser as ações regionais e internacionais programadas ordenadamente, a fim de ajudar os países a atingir suas metas dentro do tempo proposto.

O calendário geral que se segue propõe fases indicativas para o trabalho a ser desenvolvido ao longo dos anos noventa; evidentemente, é possível que certas fases venham a se imbricar neste processo, tornando necessário adaptar as datas pré-estabelecidas às condições específicas de cada país e ao seu contexto organizacional.

Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adotar medidas para a criação de um contexto político favorável, delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica; definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais. Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (1990-1991).

As agências de desenvolvimento devem estabelecer políticas e planos para a década de 90, em consonância ao seu compromisso de manter o apoio a longo prazo às ações nacionais e regionais, e ampliar a ajuda técnica e financeira à educação básica. Todos os parceiros devem fortalecer e utilizar os mecanismos apropriados de consulta e cooperação já existentes, bem

como estabelecer procedimentos para o acompanhamento dos progressos aos níveis regional e internacional (1990-1993).

Primeira etapa de implementação dos planos de ação: os organismos nacionais de coordenação irão acompanhar a implementação e propor ajustes aos planos. Etapa de realização de ações regionais e internacionais de apoio (1990-1995).

Os governos e as organizações procederão à avaliação do período intermediário de implementação de seus respectivos planos e, caso necessário, farão ajustes. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão empreender também uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (1995-1996).

Segunda etapa de implementação dos planos de ação e apoio regional e internacional. As agências de desenvolvimento promoverão ajustes em seus planos, onde necessário, e incrementos consoantes em sua ajuda à educação básica (1996-2000).

Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão avaliar as realizações e empreender uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (2000-2001).

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos.

ANEXO D – Aplicativos adaptados ajudam cotidiano de quem tem deficiência

### **Aplicativos adaptados ajudam cotidiano de quem tem deficiência**

**Paula Felix, O Estado de S. Paulo**

10 de agosto de 2019 | 03h00

SÃO PAULO -A partir da própria experiência ou de amigos e parentes, pessoas das mais diferentes profissões desenvolvem aplicativos para ajudar quem tem deficiência ou alguma síndrome a se comunicar, ter o aprendizado acompanhado e até a conseguir uma experiência mais agradável ao fazer passeios. No Brasil, há projetos consolidados e eventos da área atraem quem quer elaborar futuras ferramentas.



Rafael Anselmo desenvolveu projeto para avaliação da aprendizagem de crianças após ter Bernardo. Foto: Daniel Teixeira/Estadão

Acompanhar as dificuldades enfrentadas por um amigo deficiente durante um evento fez com que o engenheiro elétrico Erick Muniz, de 32 anos, pensasse em um aplicativo para a avaliação de acessibilidade em estabelecimentos comerciais. “A ideia é que as pessoas visualizem quais locais estão disponíveis para atender pessoas com deficiência física, visual ou auditiva. As avaliações serão feitas pelos usuários, o que vai criar confiabilidade de um modo geral.”

Ele desenvolveu o protótipo no mês passado durante a Startup Weekend São Paulo Acessibilidade, realizada na Rede de Reabilitação Lucy Montoro, e já planeja lançar uma versão demo em até dois meses.

Enquanto o aplicativo não é lançado, os cadeirantes têm como baixar o Guiaderodas, plataforma lançada em 2016, que já tem avaliação de locais em 1.200 cidades de 100 países. “O app surgiu da minha experiência de cadeirante. Eu sofri um acidente de carro em 2001, quando tinha 17 anos, e percebi que existe uma falta de acessibilidade generalizada. A informação pode fazer diferença para que as pessoas possam ter uma vida melhor”, conta Bruno Mahfuz, de 35 anos, o fundador da ferramenta.

O aplicativo é colaborativo e coleciona prêmios. O último foi recebido no ano passado, quando Mahfuz foi eleito um dos inovadores mais influentes abaixo dos 35 anos pela MIT Technology Review, publicação do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA).

No mesmo evento de tecnologia que Muniz participou, o gerente de desenvolvimento de software Rafael Soares Anselmo, de 36 anos, pensou, junto a um grupo que incluía profissionais de saúde, em uma ferramenta para avaliação do aprendizado de crianças típicas ou não. “O Caracol é um instrumento para dar apoio ao professor em sala de aula. Ela vai permitir a interação de outros profissionais e fazer uma conexão focada no indivíduo”, explica.

A percepção de que as individualidades dos alunos e seus progressos deveriam ser observados surgiu depois que seu filho Bernardo, de 4 anos, que tem síndrome de Down, começou a ir para a escola. “Sempre tive o desejo de usar a minha profissão e experiência para isso. Depois do meu filho, passei a olhar as coisas de outra forma e com outros propósitos.”

Presidente do Conselho Diretor do Instituto de Medicina Física e da Reabilitação do Hospital das Clínicas/Rede Lucy Montoro, Linamara Rizzo Battistella diz que a criação desses aplicativos não ajuda apenas os deficientes. “A tecnologia cria uma facilidade de utilização independentemente de um intermediário que faça o serviço. A ideia de poder comandar a própria vida anima a humanidade de um modo geral.”

Ela diz que é uma proposta que vem crescendo nos últimos dez anos. “Isso vem do fato de as pessoas com deficiência estarem presentes nas escolas, no trabalho e nas artes.”

## **Libras**

Fundado em 2012, o Hand Talk já teve mais de 2 milhões de downloads e é um tradutor de bolso para Libras. Coordenador de Marketing da empresa, João Vitor Bogas diz que a área vive constante crescimento. “A gente vê pela movimentação do mercado. Temos grandes contas de clientes corporativos e isso tem crescido. Outras organizações estão oferecendo produtos para outras deficiências. É nítido o crescimento das novas tecnologias.”

Nessa linha, o executivo de vendas Alexandre Abramovay, de 31 anos, também está com um protótipo de app. O que ele desenvolveu com um grupo se chama Fala Comigo e tem como foco pessoas com dificuldade de comunicação. “Meu sogro é afásico e tem dificuldade de se expressar e se comunicar, mas utiliza muito o WhatsApp.”

A proposta é utilizar imagens como ferramentas de comunicação. “É como se fosse uma nova linguagem. Os usuários vão poder gravar as palavras separadamente, adicionar lugares em que vai frequentemente e colocar a foto de uma pessoa da família. Será possível formular frases com imagens.”