

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ENSINO (DAENS)
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS NATURAIS

ZULEICA LOPES DOS SANTOS PAZ

**ANÁLISE DESCRITIVA DA PERMANÊNCIA E APRENDIZADO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO REGULAR DE PONTA GROSSA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PONTA GROSSA

2018

ZULEICA LOPES DOS SANTOS PAZ

**ANÁLISE DESCRITIVA DA PERMANÊNCIA E APRENDIZADO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO REGULAR DE PONTA GROSSA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Trabalho de Diplomação, Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais Do Departamento Acadêmico de Ensino Superior-DAENS-da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Naturais.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire.

Co- Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson

PONTA GROSSA

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PONTA GROSSA



Departamento Acadêmico de Ensino (DAENS)
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais

TERMO DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DESCRITIVA DA PERMANÊNCIA E APRENDIZADO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO REGULAR DE PONTA GROSSA

ZULEICA LOPES DOS SANTOS PAZ

Trabalho de Conclusão de Curso **APROVADO** como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado(a) em Ciências Naturais pelo Departamento Acadêmico de Ensino (DAENS), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Gilberto Martins Freire
UTFPR Campus Ponta Grossa
PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A) DO TCC

Antonio Carlos Frasson
UTFPR Campus Ponta Grossa
PROFESSOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA

Talícia do Carmo Galan Kuhn
UTFPR Campus Ponta Grossa
PROFESSOR(A) EXTERNO AO CURSO

Ponta Grossa, 07 de dezembro de 2018.

RESUMO

SANTOS, Zuleica Lopes. Análise Descritiva da Permanência e Aprendizado de Alunos com Necessidades Educativas Especiais usuários de cadeira de rodas do Ensino Regular de Ponta Grossa. 2018. Monografia (Graduação Licenciatura em Ciências Naturais), curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta GROSSA, 2018.

O presente trabalho Análise Descritiva do Desempenho e Frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais usuários de cadeiras de rodas matriculados no ensino fundamental II e ensino médio da rede regular de ensino visa demonstrar o quanto a escola de ensino regular vêm sendo preparada para escolarização de alunos NEEs. Historicamente as pessoas com algum tipo de deficiência eram estigmatizadas pela sociedade sendo consideradas com inválidas. Mesmo com a promulgação Constituição Brasileira de 1988, e com as leis vigentes, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o cenário não é diferente o que demanda o quanto o Brasil precisa avançar no processo de inclusão no país. O objetivo desta pesquisa foi comparar o desempenho e frequência de 8 alunos do ensino regular referente ao primeiro semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Os casos pesquisados são diagnosticados com Mielomeningocele e Deficiência Física Neuromotora, usuários de cadeira de rodas. Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva documental de natureza quantitativa. Foram utilizados os dados dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa referente aos primeiros semestres dos anos (2017 e 2018). Os documentos apresentam o aproveitamento escolar e a frequência dos alunos nos períodos supracitados e foram disponibilizados através de contato com a coordenação do Núcleo Regional de Educação. Os resultados sugerem que o sistema educacional apresentados por estes estabelecimentos de ensino carece de investimentos em capacitação de recursos humanos, estruturas físicas e método de ensino que colaborem com a construção do conhecimento inclusivo.

Palavras chave: Ensino/Aprendizagem; Inclusão; Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

SANTOS, Zuleica Lopes. Descriptive analysis of the permanence and learning of students with special educational needs wheelchair users of Regular education of Ponta Grossa. 2018. Monograph (Bachelor degree in natural Sciences), course of interdisciplinary degree in natural sciences. Federal Technological University of Paraná, Campus Ponta Grossa, 2018.

The present work descriptive analysis of the performance and frequency of students with special educational needs wheelchair users enrolled in elementary school II and high School of the regular Education network aims to demonstrate how much the school of Regular education are being prepared for the schooling of Nees students. Historically, people with some kind of disability were stigmatized by society being considered invalid. Even with the promulgation of the Brazilian Constitution of 1988, and with the laws in force, with emphasis on the law of guidelines and Bases of education the scenario is no different what demands how much Brazil needs to advance in the process of inclusion in the country. The objective of this research was to compare the performance and frequency of 8 students from regular education for the first semester of 2017 and the first semester of 2018. The cases surveyed are diagnosed with myelomeningoncele and neuromotor physical disability, wheelchair users. This research is characterized as a descriptive documental of quantitative nature. Data from the archives of the municipal Department of Education of the municipality of Ponta Grossa were used for the first semesters of the years (2017 and 2018). The documents present the school performance and the frequency of the students in the aforementioned periods and were made available through contact with the coordination of the Regional center of Education. The results suggest that the educational system presented by these schools lacks investments in human resources training, physical structures and teaching methods that collaborate with the construction of inclusive knowledge.

Key words: Teaching/learning; Inclusion Special educational needs.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Assistência Educacional Especial

CENESP/MEC- Centro de Educação Especial

CIF- Conferência Internacional de Funcionalidade

DF- Deficiência Física

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

OMS- Organização Mundial de Saúde

PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional

TA- Tecnologia Assistiva

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. OBJETIVOS	6
2.1. Objetivo Geral	6
2.2. Objetivos Específicos.....	6
3 – JUSTIFICATIVA.....	7
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
4.1. A Educação Inclusiva no Brasil	9
4.2. O Processo de Inclusão.....	12
4.3. O Processo de Escolarização dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.	13
4.4. Perfil de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Deficientes Físicos que utilizam cadeira de rodas.	17
5. METODOLOGIA.....	19
6. RESULTADOS.....	20
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
8. REFERÊNCIAS	29
9. APÊNDICE	35

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de numerosos desafios que necessitam ser suplantados por toda comunidade escolar e pelas famílias. A educação como ponte para promoção deveria estar acessível a todos, sem assistencialismo e marginalização.

O Brasil apresenta características de países em desenvolvimento, onde as desigualdades na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional fazem parte da vida de seu povo. Os problemas encontrados na educação são variados e envolvem várias áreas como: analfabetismo, ensino básico, evasão e repetência, livro didático e inclusão.

Tratando-se de inclusão nas escolas, existe uma associação quase imediata ao tema da educação especial e das necessidades educativas especiais, que se justifica historicamente, pois a inclusão nasce associada à educação de grupos mais vulneráveis à exclusão e por terem alguma necessidade educativa distinta (ARMSTRONG; RODRIGUES, 2014).

Em vários momentos as leis foram criadas com objetivo de incluir grupos de pessoas, antes excluídos da escola. Porém, esta inserção escolar foi relativa, pois estes alunos passavam por um treinamento, uma adaptação para se enquadrar na educação regular e no âmbito social. A escola permaneceu inalterada, dividida entre a educação regular e especial, com enfoque pedagógico nas patologias (OMOTE, 2008).

O caminho percorrido pela educação brasileira para consolidar seu projeto inclusivo tem esbarrado em equívocos conceituais no que diz respeito ao ato de inclusão, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender as exigências que as diferenças lhe impõem, mas com a proposta de reavaliar o bem-estar da pessoa com deficiência na sociedade (OMOTE, 2008).

Em 1994 o Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, apresentou novas diretrizes para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Conforme o texto, o princípio fundamental da escola

inclusiva é que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças

Omote (2008) nos alerta para o fato que os conhecimentos necessários para uma educação inclusiva estão colocados, porém um desafio apresentado é a utilização criteriosa de recursos especiais desenvolvidos para a promoção de ensino de qualidade.

De acordo com o decreto Nº 6.751 de 17 de setembro de 2008, os alunos considerados público-alvo da educação são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, na presente investigação o foco é no processo educacional do aluno com deficiência física.

A deficiência física é definida por uma diversidade não sensorial que afeta a pessoa nos aspectos de mobilidade, de coordenação motora global e de fala. (BRASIL, 1988).

Para Baleotti (2011) as incapacidades manifestadas pelos alunos com deficiência física podem ser suavizadas pela compatibilidade entre suas habilidades e capacidades, as demandas da atividade e as características do ambiente físico, social e cultural.

Na maioria das vezes para consolidar as necessidades do educando há necessidade de conhecimentos específicos que nem sempre são de cunho pedagógico que devem ser incorporados no cotidiano do professor (ergonomia, tecnologia assistiva, desenho universal) como os recursos pedagógicos adaptados, a minimização de barreiras arquitetônicas e indicação de mobiliários. Portanto, ainda existe um caminho longo para concretizar plenamente a inclusão escolar no nosso país. Esta pesquisa não esgota esta matéria, mas tem a intenção de colaborar na direção da consolidação do processo de inclusão escolar no Brasil.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Analisar a frequência e aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais usuários de cadeira de rodas, no ensino regular do município de Ponta Grossa.

2.2. Objetivos Específicos

Elencar as deficiências dos alunos matriculados na rede estadual de ensino no ano letivo de 2017/2018.

Observar o percentual de frequência dos alunos do primeiro bimestre de 2017 e primeiro bimestre 2018.

Comparar o rendimento escolar do primeiro bimestre de 2017 com o primeiro bimestre de 2018.

3 – JUSTIFICATIVA

Diante das condições estabelecidas pelo movimento social internacional de inclusão, surgiram novas concepções da função social da escola alicerçadas nos princípios do direito à educação, que parte do pressuposto de que essa instituição deve ser o lócus privilegiado da inclusão social (KOBAYASHI, 2010).

Para Kobayashi (2010) a escola inclusiva precisa reestruturar a organização, o projeto político-pedagógico, recursos didáticos, rever as suas práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino, e para isso, é preciso formar professores e equipes gestoras por meio de capacitações em serviço (dentre outros modos de formação).

A concepção de escola inclusiva, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC, 1998), sugere modificar a postura da escola e recomenda novas estratégias e ações que defendam a inclusão social e práticas educacionais que acolham todos os alunos. Dentre os alunos com necessidades educacionais especiais, o aluno com deficiência física (DF) apresenta variados graus de comprometimentos motores que podem interferir na oportunidade de experimentações, vivências e exploração do ambiente educacional, bem como no acesso às atividades escolares (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Para que os alunos com DF tenham acesso ao ensino regular é necessário que o meio se harmonize para atender às suas necessidades, objetivando potencializar a aprendizagem, o que implica em modificações na estrutura física e provisão de recursos pedagógicos adaptados (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Os alvos devem ser outros, o que significa dizer, ocupar-se por deixar de exaltar a deficiência e os “déficits do aluno” para pensar o que a escola, enquanto espaço físico, professores, diretores, diretrizes curriculares, metodologias e toda a gama de atores e papéis que estão inseridos nela, podem oferecer para adaptar, modificar e adequar às necessidades de cada aluno (POLIA 2007).

Considerando que a escola está acolhendo o aluno com deficiência física, a pesquisa analisou a permanência e aproveitamento de um grupo de alunos com deficiência física usuários de cadeiras de rodas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. A Educação Inclusiva no Brasil

O deficiente físico traz em sua trajetória de vida, conceitos e preconceitos referentes à sua deficiência, marcados por discriminações e exclusões dentro da sociedade, da educação e da família que os rejeitava, visto que eram tratados como loucos dementes e inválidos. Posicionamento estes pautados por uma sociedade que ao longo dos anos sempre buscou indivíduos fisicamente perfeitos. Elias (2000)

De acordo com a história os nascidos com alguma deformação intelectual ou física eram abandonados em locais consagrados. Muitos não sobreviviam e os que conseguiam sobreviver eram levados para tornar-se atração com a finalidade de ridicularizá-los. (GUGUEL, 2007)

Na Europa no século XIX, surgem alguns acontecimentos direcionados para Educação Especial, seguida pelos Estados Unidos e Canadá e mais tarde para o Brasil.

Há casos relatados que as crianças eram colocadas aqui no Brasil com animais para serem mortas. (JANUZZI, 2004). Neste cenário aparecem às primeiras pessoas dispostas a acolher os deficientes físicos e intelectuais recebendo-os em casas assistenciais mantidas por igrejas. (MONTAN, 2006)

Para Mazzotta (2005), foi no final da década de cinquenta e do início do século XX, em que pela primeira vez o termo Educação Especial veio surgir, porém ainda uma educação que acontecia em centros e casas de apoio que começavam a serem instituídas com o objetivo de acolher e dar educação aos deficientes físicos, cada uma tratava de uma especialidade em particular.

A educação deste alunado acontecia em instituições que realizavam um trabalho relevante e, eram nestas instituições que recebiam alimentação, educação e cuidados peculiares. (JANUZZI, 2004)

Para Jannuzzi, (2004) a Educação Especial foi o ponto de partida para que a Educação Inclusiva florescesse

Ao analisar este processo do contexto histórico Mazzota, (2005, p.27) divide em dois períodos o início da inclusão, "1º de 1954 a 1956- iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º de 1957 a 1993-iniciativas oficiais de âmbito nacional."

O período de 1854 a 1856 foi marcado pelas primeiras instituições com atendimento escolar especial aos deficientes criadas pelo então Imperador D. Pedro II, que fundou na cidade do Rio de Janeiro a primeira instituição para cegos através do Decreto Imperial de nº1. 428. Posteriormente surgiram novas instituições voltadas para especialidades específicas.

No ano de 1957 em diante foram surgindo gradativamente campanhas de âmbito nacional voltadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiências através dos decretos apoiavam as fundações e casas assistenciais destinadas a eles.

De acordo com Mazzotta (2005) legislações importantes são elaboradas, com destaque pra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº4. 024/61 referindo-se a educação dos deficientes físicos ocorra preferencialmente em rede regular de ensino respeitando as suas particularidades. “A educação, de excepcionais deve-se no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los a comunidade” (BRASIL, 1961, art. 88)

Em 1971 sanciona-se a Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971, que trata em seu capítulo I do artigo 9º que todos os alunos com deficiências físicas ou mentais deveriam obter tratamento especializado, quando não obtivessem desempenho adequado. (BRASIL, 1971).

Em 1986 o Cento Nacional de Educação Especial institui a Portaria CENESP/MEC nº 69 pra subsidiar e dar apoio financeiro à Educação Especial da rede pública de ensino e instituições particulares.

As normatizações das leis colaboraram para Educação Especial começar a ser reconhecida como parte integrante no desenvolvimento e ensino dos deficientes físicos.

Mazzota (2005), a expressão “educando com necessidades especiais” surge em substituição à expressão “aluno excepcional”, que é abolida dos textos oficiais”.

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foi uma determinante, pois trouxe com ela melhorias para os sujeitos com deficiências e conscientização da sociedade em relação aos direitos das pessoas com comprometimento físico ou intelectual, de acordo com esta lei máxima brasileira destaca-se em seu Capítulo III, Da Educação, Da Cultura, e do Desporto o Artigo 205:

“A educação é 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, art.205).

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Junto com a lei vieram também avanços em relação a desenvolvimento de materiais de apoio aos deficientes, cadeira de rodas, andadores, bengalas e transportes. (LURIA, 2001).

Januzzi, (2004) pondera interesse político e econômico na passagem das pessoas com deficiências das casas institucionais que as acolhiam e passaram para rede regular de ensino, gerando economia para o Estado.

Vale ressaltar que nesta época ainda se falava conceito integração sendo o discurso integrar o indivíduo a sociedade. (ARANHA, 2001)

Luria (2001) faz menção ao Paradigma de Serviços onde relata que, “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade”.

Os paradigmas á educação de segregação vão atenuando e proporcionando modos pra educação acontecer na escola comum, e nessa perspectiva o Estado passa a garantir que sejam cumpridas as leis dando respaldo a algumas primordiais:

[...] serão criados programas de prevenção para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como a integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a conveniência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, art.227)

Nesta época a lei revela o termo de integração que sugere que pessoas com deficiências devem ser integradas a sociedade, saindo do estado segregado e passando para o de integração ainda não se falava em inclusão diretamente.

Entretanto estas conquistas vêm desde 1945 através da Carta das Nações Unidas em 26 de junho de 1945, ao qual passa a reconhecer o valor, igualdade e a dignidade da pessoa humana. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945).

Porém mesmo com o passar dos anos, somente com a promulgação da Lei nº 7.405 de 11 de novembro de 1985, tornando obrigatório o uso de símbolos de

acessibilidade para que os deficientes físicos e pessoas com mobilidade reduzida tivessem acesso a lugares públicos incluindo as escolas. (BRASIL, 1985).

Outro fato importante veio com promulgação da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso que torna obrigatório a construção e adaptação de prédios públicos com acessibilidade aos portadores de deficiência e com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000)

4.2. O Processo de Inclusão

O processo de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino deu início no Brasil a partir de 1990, porém no modelo segregado como se mencionado no capítulo anterior, pois dependia das instituições privadas e filantrópicas para atender a demanda junto com a escola regular de ensino.

Necessidades com maior comprometimento físico e intelectual necessitavam de atendimento especializado, Kassar e Meletti (2012, p. 50), preconizam que:

“[...] o setor público atendeu de forma compartilhada, em sua maioria, alunos com deficiências mais leves em classes especiais em escolas públicas e o setor privado atendeu alunos com deficiências mais severas em instituições especializadas”.

Em 1990, o Brasil adere orientações internacionais de Educação para Todos, (Conferência Mundial de Educação para Todos) e Declaração de Salamanca, ambas ocorreram em 1990 contribuíram para o Brasil formular suas políticas educacionais.

Referente à Educação Inclusiva, de acordo com Ferreira:

“[...] ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso (Ferreira; Ferreira, 2004, p. 24).

Diante a estas adesões e em conformidade com a Constituição Federativa Brasileira de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a Lei 9.394/96, a disposição da inclusão é que todos os deficientes devem ter seus direitos assegurados incluindo o direito de obterem matrícula na rede regular de ensino. (ARANTES, 2006).

Sassaki (1997) ao discorrer sobre o processo da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino lembra que praticamente toda a cultura percorreu etapa até chegar ao conceito educação inclusiva e que tal conceito não tem o objetivo de substituir a educação especial, mas é uma forma democrática de garantir aos educandos com necessidades educacionais especiais acesso com os demais alunos ao ensino de qualidade.

Neste contexto Arantes (2006) adverte que a inclusão necessita ser entendida e que ocorra de forma a proporcionar a este alunado participar com os demais sem ser excluídos ou sofram com situações de segregação.

Arantes preconiza que:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido hoje. Temos de considerar suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem ser eliminadas (ARANTES, 2006 p.23)

Nesse sentido o conceito de educação inclusiva, de acordo com Fernandes (2011) é afastar toda discriminação, sempre priorizando tratamento igualitário as práticas sociais, e dissuade que não poderá existir tratamento diferente para uma minoria, considerando as particularidades de cada sujeito.

Com o passar dos anos o Brasil vem se aprimorando no sentido de garantir a inclusão desde a Constituição de 1988, e em 2009 foi elaborada a cartilha Acessibilidade: Direitos da Pessoa com Deficiência ou com Mobilidade Reduzida pelo Senado Federal. (BRASIL, 2009)

4.3. O Processo de Escolarização dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A metodologia do ensino/aprendizagem referente a alunos com necessidades educacionais especiais precisa de fatores ambientais favoráveis como acessibilidade adequada, profissionais habilitados, suporte familiar e escolar, visto que já existem no sistema de ensino problemas que antecedem a política de implantação da escola numa perspectiva inclusiva. (ANGELUCCI, 2002)

O novo modelo que se espera da escola inclusiva é o que não coloca a pessoa com deficiência em situação de segregação e pensando nesse contexto os padrões foram repensados em relação ao sistema integração que causava exclusão e direcionava o aluno deficiente a enquadrar-se no ambiente escolar e não o sistema educacional adequar-se para atender as necessidades deste alunado. (MANTOAN, 2003; OLIVEIRA, 2003).

Entretanto, escolarizar alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um desafio constante a nível nacional, visto que a política educacional inclusiva encontra-se longe da realidade que se espera da rede regular de ensino. (RIBEIRO, 2003; SOUSA, 2003). Beyer preconiza, “A sensação é o descompasso entre o surgimento e formalização da política educacional nacional para alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade da educacional brasileira.” (BEYER, 2010, p.8)

Portanto em 1981 a ONU (Organização dos Direitos Humanos) promove o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, e assim no ano seguinte em 1982 ao evento, estabeleço o documento Programa de Ação Mundial Para Pessoas com Deficiência, onde de acordo com a Constituição Federal de 1988 é dever do Estado e dos Municípios garantirem acesso à saúde e assistência pública bem como proteger e proibir todo tipo de discriminação aos portadores de deficiências no que diz respeito aos trabalhadores ou/e estudantes, fica também determinado que sejam reservadas percentuais de vagas de empregos em setores privados e cotas em cargos públicos e garantia de matrícula de preferência em escola da rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, 2003)

Pensando nesta questão que a formulação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 definiu em seu Art. 59º; “III professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração destes alunos em classes comuns” (BRASIL, 1996, p.22).

O processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEEs dependerá da interação aluno/professor e equipe pedagógica da escola. (GOMES, 2006)

De acordo com a Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que constituiu as Diretrizes Básicas da Educação Especial, define que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL/CNE, 2001).

E foi a fim de promover esta interação que em 2007 é lançado o PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional com destaque a formação de professores para a Educação Especial e salas de recursos multifuncionais e adaptações físicas com intuito de promover praticas pedagógicas inclusivas nas escolas. (BRASIL, 2007)

Nesta perspectiva, de inclusão para todos em 2008 o MEEC/SEESP promove a Política Nacional da Educação Especial onde prima por modificações não só estruturais mais culturais nas escolas que atendem ao alunado de NEEs. (BRASIL, 2008)

As mudanças devem ocorrer no sentido das escolas trabalharem em conjunto com equipe pedagógica, professores do ensino comum e Educação Especial, de acordo com Jesus (2008) deve haver interação e troca de saberes entres estes profissionais no sentido de promover educação de qualidade. Jesus (2008) refere-se ao professor do ensino regular como um colaborador do profissional de Educação Especial nas práticas pedagógicas em uma perspectiva de ensino colaborativo.

Mendes (2006) discorre sobre o ensino colaborativo:

O modelo ensino colaborativo pode ser definido como um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução um grupo heterogêneo de estudantes. Segundo a mesma autora, essa proposta de ensino surgiu como uma alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais) visando, também, responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (Mendes 2006, p.32)

Identificar os problemas que impedem o aprendizado dos alunos com NEEs e promover modos acessíveis pra atendê-los é dever do Estado como já mencionado e a missão da escola é recorrer a estes recursos disponíveis. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) está entre os recursos disponíveis, onde o objetivo é

promover adaptação e adequação da estrutura escolar. (BERSCHER; SCHIRMER; BROWNING; 2007)

O professor do ensino regular e os pais devem saber que: “Todo aluno no Brasil, desde educação infantil até educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado”. (BRASIL, 2011).

De acordo com as leis vigentes sobre o AEE a escola deve oferecer salas multifuncionais, contra turnos e professores de Educação Especial promovendo o aprendizado eficiente deste alunado. (BERSCHER; SCHIRMER; BROWNING; 2007)

Outro recurso a ser utilizado nas escolas é a TA (Tecnologia Assistiva) que consiste em uma cadeia de recursos e serviços que permite ao aluno NEE realizar atividades escolares com autonomia. (BERSCHER; SCHIRMER; BROWNING; 2007)

Vale ressaltar que a escolarização dos alunos NEEs está garantida pelas leis vigentes não somente no Ensino Fundamental e Médio, mas também no ensino superior. De acordo com a Portaria do MEC sob nº 1679/99 que estabelece que a acessibilidade seja propagada para o ensino superior e a portaria nº 3.284/03 de responsabilidade da Instituição de Ensino Superior também constitui que sejam proporcionados modos de assegurar condições de permanência, aprendizado bem como acessibilidade nas instituições privadas e públicas de ensino superior para os alunos com deficiência sensorial ou física.

Portanto no que se refere ao ensino superior o governo federal institui no ano de 2004 o programa “Inclui” oferecendo amparo a acessibilidade e aprendizado do NEE.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação do MEC/SEESP/ 2008 no ensino superior constitui-se que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação de alunos. Estas ações envolvem a organização e o planejamento de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008)

Nesse sentido seria inviável que o aluno com NEE fique fora da sociedade e que não consiga participar dos cursos de formação superior por falta de condições favoráveis. (FRESTEIRO, 2010). O objetivo dos aparatos legais é diminuir as diferenças sociais entre as pessoas e conseqüentemente propor condições de igualdade para que as pessoas com deficiências alcancem o acesso a educação.

Outro desafio consiste na permanência deste alunado ao encontrar barreiras dentro das instituições de nível superior. As leis e normas garantem as políticas de cotas, profissionais habilitados e acessibilidade arquitetônica, mas o sistema educacional encontra-se ainda adverso a inclusão. (FERRARI e SEKKEL, 2007)

4.4. Perfil de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Deficientes Físicos que utilizam cadeira de rodas.

Tratando-se de alunos com diagnóstico de mielomeningocele, público alvo da pesquisa inserida no ensino regular é um perfil que precisa ser avaliado conforme o diagnóstico apresentado à escola obedecendo a critérios e restrições que este aluno apresenta.

Browning (2002) apud Alves e Matsukura (2011) discorrem que os fatores que interferem no desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais estão ligados a barreiras que estes alunos se deparam na escola, principalmente os com diagnóstico de mielomeningocele, usuários de cadeira de rodas.

De acordo com a OMS publicada em 2001, onde descreve a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), definindo a situação de cada pessoa em relação a sua saúde e está dividida em duas partes sendo a primeira de funcionalidade e incapacidade que abarca; as funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação. A segunda parte envolve os fatores contextuais que se direciona a fatores ambientais e pessoais, o surgimento da CIF definiu pontos importantes sobre a deficiência promovendo modificações distintas entre elas, incluindo aspecto biomédico e social como um novo conceito sobre deficiência o "biopsicossocial" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2004).

Assim sendo, Wernnek (1997) defende que escolarização dos alunos com mielomeningocele carece de acompanhamento, e seu aprendizado dependerá de avaliações conforme o que define a CIF.

A mielomeningocele é uma doença desenvolvida ainda no período gestacional, resultado de uma má formação congênita. A paralisia e as seqüelas apresentadas por crianças acometidas por mielomeningocele é determinada pela malformação do tubo neural estabelecendo-se na coluna podendo expandir-se para a região lombar, torácica e sacral, comprometendo a sensibilidade da região abaixo da lesão medular. (ELIAS, 2008)

Ainda sobre a mielomeningocele ela pode causar sequelas físicas, incluindo pés tortos congênitos e deformação do quadril, pode vir também acompanhada da hidrocefalia, que é o crescimento desordenado da cabeça prejudicando movimento e fluxo do líquor ocasionando pressão intracraniana e complicações neuromotoras, em alguns casos desenvolvem retardo mental e problemas de fala, distúrbios na visão, distúrbios auditivos e comprometimento cognitivo. Outra seqüela causada pela Mielomeningocele que provoca incômodo a criança é a disfunção vesicointestinal, causando problemas de incontinência urinária (ELIAS, 2008)

De acordo com Elias (2008) manter estes alunos na escola torna-se um desafio constante, pois muitos deles além de suas próprias adversidades enfrentam também vulnerabilidade social que para os autores França e Rios NETO (2012) são os fatores externos diretamente ligados a situação econômica dos NEEs, que contribuem para o baixo desempenho.

Nesse sentido é importante ressaltar que a escola ao assumir o compromisso de receber os alunos com NEEs, deve atentar-se em promover adaptações no espaço físico para recebê-los e em toda a equipe pedagógica tendo em vista que o aluno é responsabilidade de toda a escola.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva documental de natureza quantitativa. Foram utilizados os dados dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa referente aos primeiros semestres dos anos (2017 e 2018). Os documentos apresentam o aproveitamento escolar e a frequência dos alunos nos períodos supracitados e foram disponibilizados através de contato com a coordenação do Núcleo Regional de Educação. Foram utilizadas as súmulas de 8 alunos do ensino médio e fundamental II, de ambos os sexos.

No primeiro momento a pesquisa contava com 12 alunos do ensino regular e 3 da educação de jovens e adultos, mas devido ao impedimento da entrada em algumas escolas a pesquisa se reduziu a 8 alunos de ambos os sexos do ensino regular, sendo 4 com mielomeningocele e 1 com mielomeningocele/hidrocelalia e 3 com deficiência física neuromotora.

Para compor a amostra utilizou-se como critério de inclusão os alunos com necessidades educativas especiais usuários de cadeiras de rodas que possuem aproveitamento no primeiro semestre de 2017 e no primeiro semestre 2018. O que resultou em uma amostra de oito alunos.

Os procedimentos adotados por esta análise seguiram o encadeamento metodológico iniciando-se com o aprofundamento na literatura sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, seleção dos apontamentos convergentes e divergentes. Após esta etapa foi instituído o anonimato dos participantes através de códigos. A identificação dos alunos encontra-se no quadro um.

A entrada nas escolas procedeu-se com a carta de autorização da coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e com assinatura do diretor de cada escola, autorizando a pesquisa de cunho documental sem contato com os alunos e o acesso as escolas foram restritos aos ambientes pedagógicos.

Posteriormente, foi criada uma planilha utilizando a Microsoft Excel 2010 para agrupar os dados e correlacionar os escores alcançados nos diferentes períodos com base na análise estatística e apresentação dos resultados foram discutidos os escores que compuseram as discussões e conclusões.

6. RESULTADOS

Os resultados encontrados na presente pesquisa foram coletados a partir de dados coletados nas escolas da rede estadual de ensino de Ponta Grossa, com autorização direcionada pela coordenadoria da Secretaria Estadual de Ensino do Município.

Para execução da presente pesquisa foi necessário visitar as escolas e foi observado que são escolas distintas com cenários diferentes uma da outra, localizadas na periferia e centro da cidade, com alunos de várias classes sociais. O que possibilitou verificar as dificuldades estruturais destes ambientes (acessibilidade e manutenção).

Os alunos foram identificados com o objetivo de assegurar seu anonimato. O quadro um apresenta a identificação dos casos estudados

Identificação dos Alunos;

Identificação	Comprometimento	Sexo	Classe 2017/2018
MIELO/HIDRO 1	Mielomenigocele /Hidrocefalia	Masculino	7º/7º Ens. Fund.
MIELO 2	Mielomenigocele	Masculino	1º/1º Ens. Médio
MIELO 3	Mielomenigocele	Feminino	2º/3º Ens. Médio
MIELO 4	Mielomenigocele	Feminino	9º Fund /1º Ens. Médio.
MIELO 5	Mielomenigocele	Masculino	8º/8º Ens. Fund.
DFN 6	Deficiência Física Neuromotora	Masculino	1º/2º Ens. Médio
DFN 7	Deficiência Física Neuromotora	Masculino	9º Ens. Fund. /1º Ens. Médio.
DFN 8	Deficiência Física Neuromotora	Masculino	1º/1º Ens. Médio

O caso 1 em 2017 frequentava o 7º ano do ensino fundamental II, neste caso o aluno possui mielomeningocele acompanhada de hidrocefalia. Caso 1, reprovado por frequência e desempenho, observa-se seu aproveitamento na disciplina de Educação Física no primeiro semestre de 2017 sua média foi de 9.1, e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática apresenta um número elevado de ausências e apresenta desempenho superior em relação às demais disciplinas.

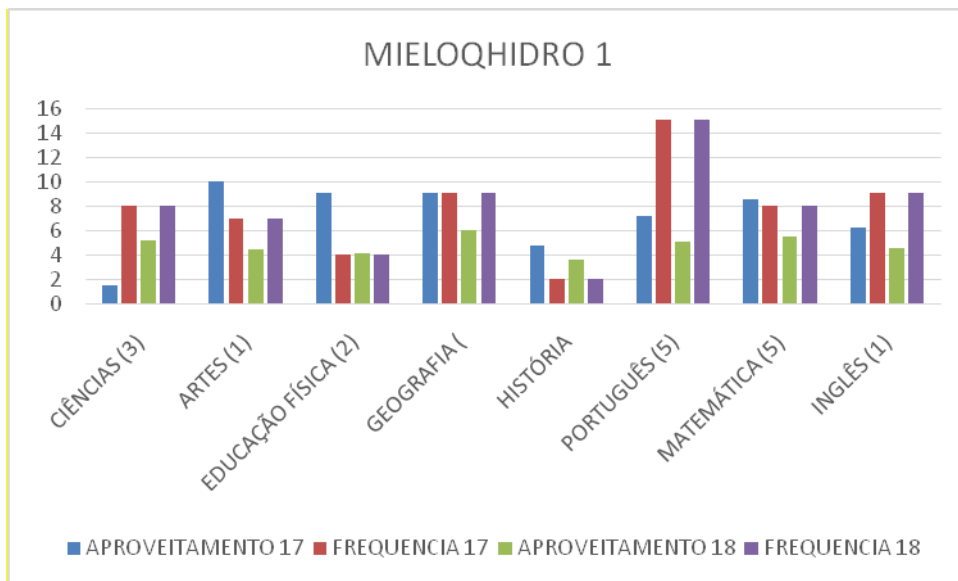


Gráfico 1 - Aproveitamento e frequência do caso MIELO/HIDRO1 em 2017/2018

O Gráfico 2 apresenta o caso 2, com desempenho baixo, faltas recorrentes e consequente reprovação, porém com médias elevadas na disciplina de Educação Física.

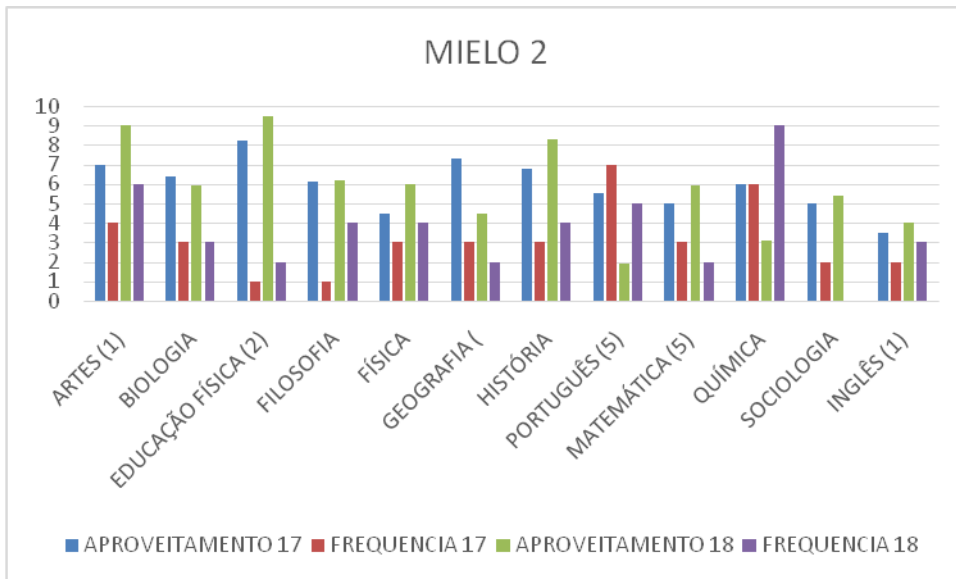


Gráfico 2 - Aproveitamento e frequência do caso MIELO 2 em 2017/2018

O caso 3 desenhado no gráfico 3 é diagnosticado com mielomeningocele, usuária de cadeira de rodas, possui aproveitamento elevado em Educação Física e desempenho baixo com número elevado de faltas nas outras disciplinas

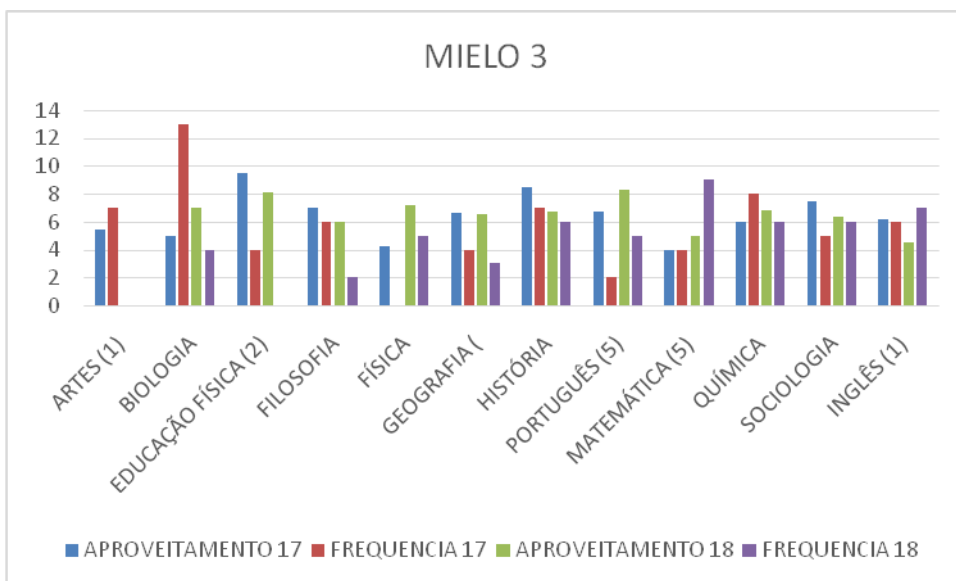


Gráfico 3 - Aproveitamento e frequência do caso MIELO 3 em 2017/2018

O Caso 4 esboçado no gráfico 4, apresentou aproveitamento igual nos anos investigados com média em todas as disciplinas, porém com um número elevado de faltas em 2017.

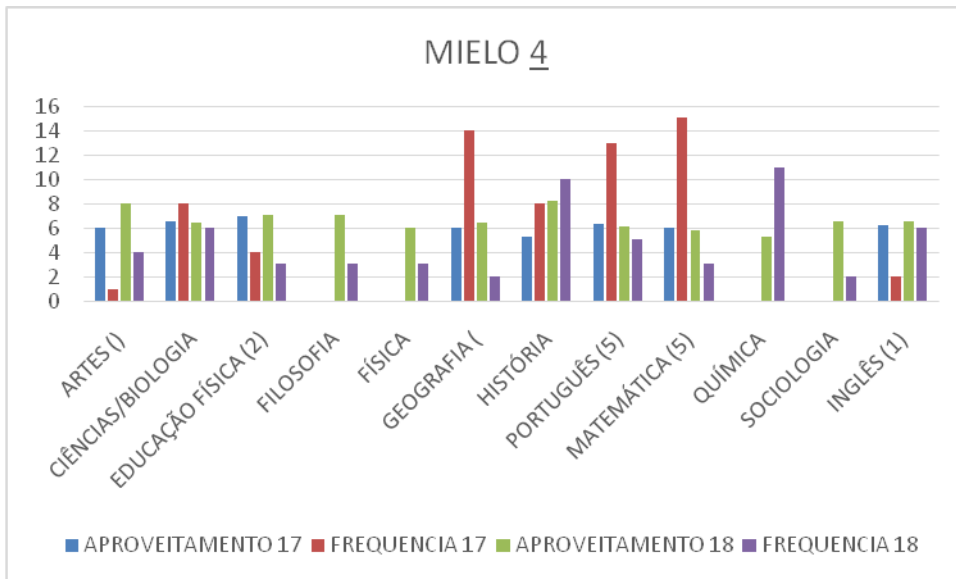


Gráfico 4- Aproveitamento e frequência do caso MIELO 4 em 2017/2018

O caso 5 apresentado no gráfico 5 indica reprovação e número elevado de faltas com consequente baixo aproveitamento

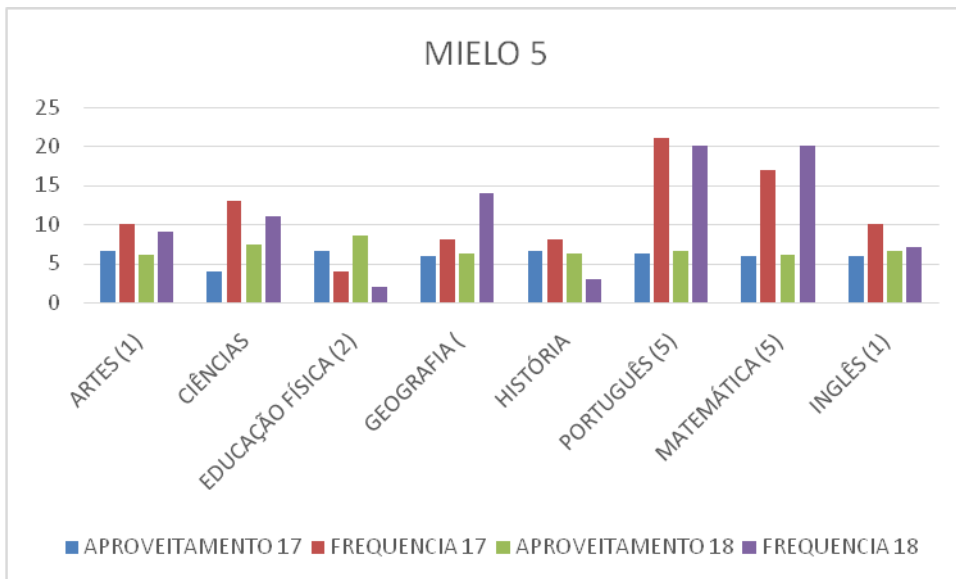


Gráfico 5- Aproveitamento e frequência do caso MIELO 5 em 2017/2018

O Caso 6 desenhado no gráfico 6 apresentou média em todas as disciplinas no ano de 2017 no 1º ano do Ensino Médio. Porém no ano de 2018 no primeiro semestre obteve médias baixas em todas as disciplinas.

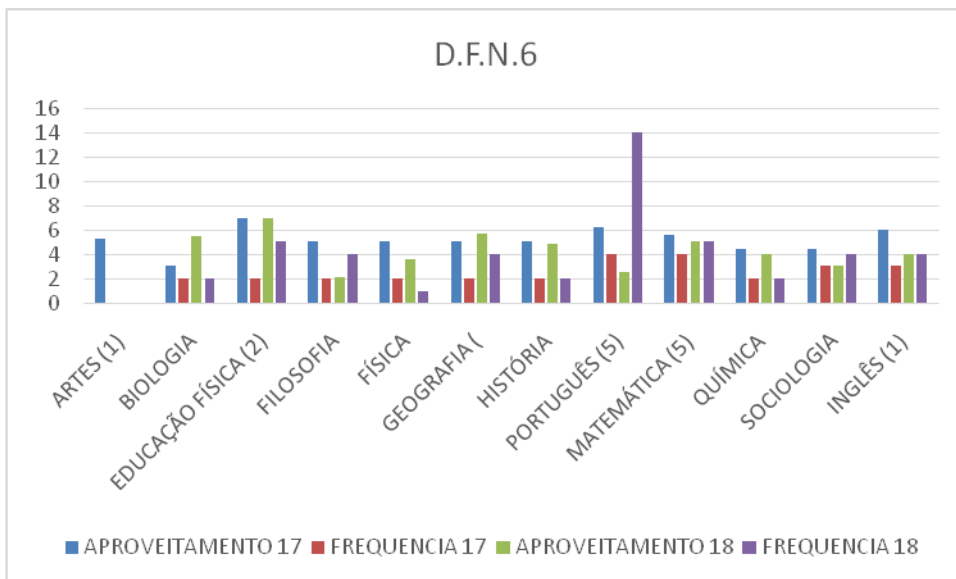


Gráfico 6 - Aproveitamento e frequência do caso DFN 6 em 2017/2018

. O caso 7 esboçado no gráfico 7 apresenta notas na média,mas com elevado número de faltas.

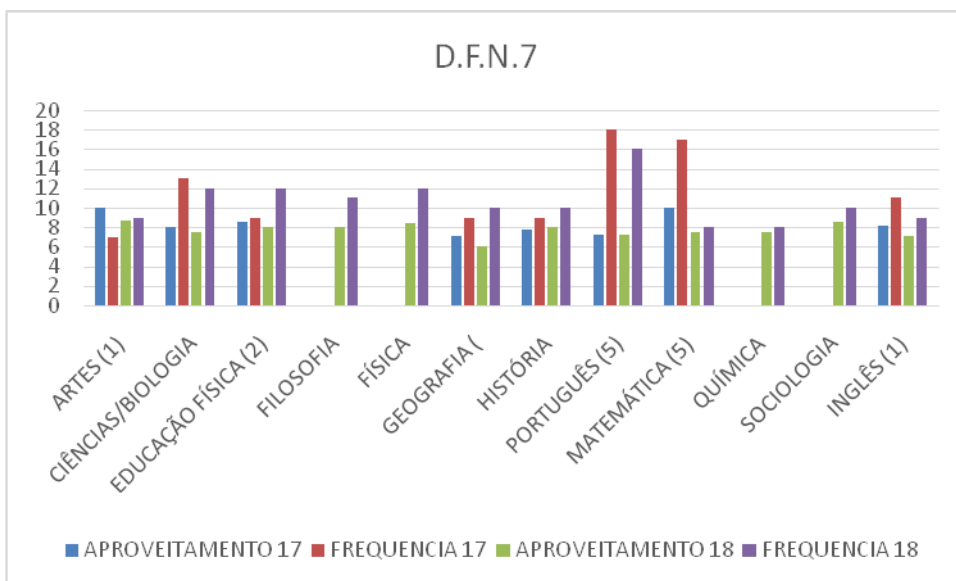


Gráfico 7 - Aproveitamento e frequência do caso DFN 7 2 em 2017/2018

O Caso 8 apresentado no gráfico 8 esboça bom equilíbrio entre o aproveitamento e a frequência escolar.

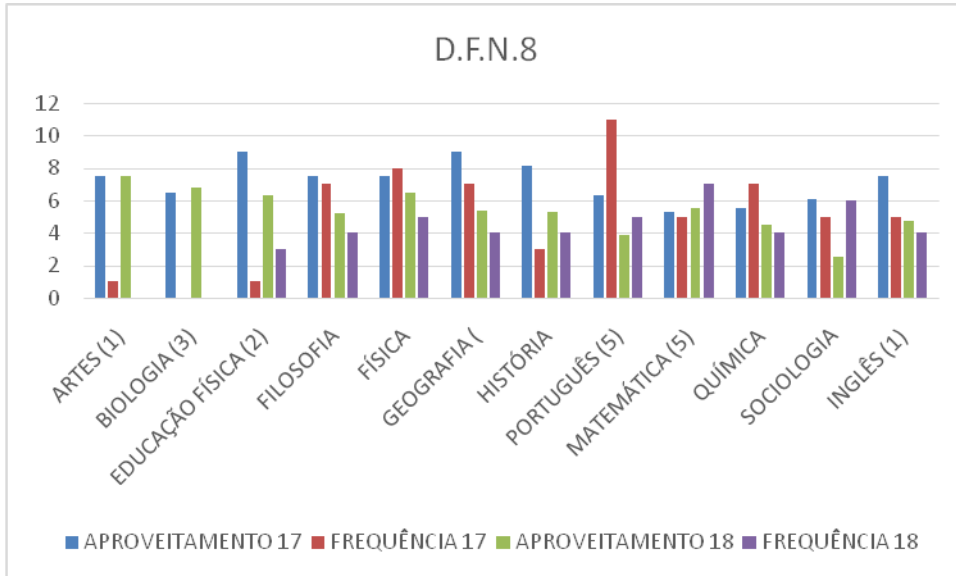


Gráfico 8 - Aproveitamento e frequência do caso DFN 8 2 em 2017/2018

O caso 1, 2, e 3 apresentam comprometimentos físicos e são usuários de cadeira de rodas. Obtiveram nota máxima na disciplina de Educação Física e foram reprovados em todas as outras. O perfil destes educandos é frequência baixa e desempenho baixo. Os três casos são diagnósticos de mielomeningocele, usuários de sonda. São adversidades que dificultam a participação destes alunos em ambientes não adaptados. Para Angelucci (2002) as necessidades educacionais especiais precisam de fatores ambientais favoráveis como acessibilidade adequada, profissionais habilitados. Beyer (2010) preconiza que existe um descompasso entre o surgimento e formalização da política educacional nacional para alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade da educacional brasileira. Aqui, existe um descompasso entre a frequência, a acessibilidade e o aproveitamento escolar na disciplina de Educação Física.

O gráfico 9 apresenta o cenário do nível de instrução da pessoa com deficiência no Brasil.

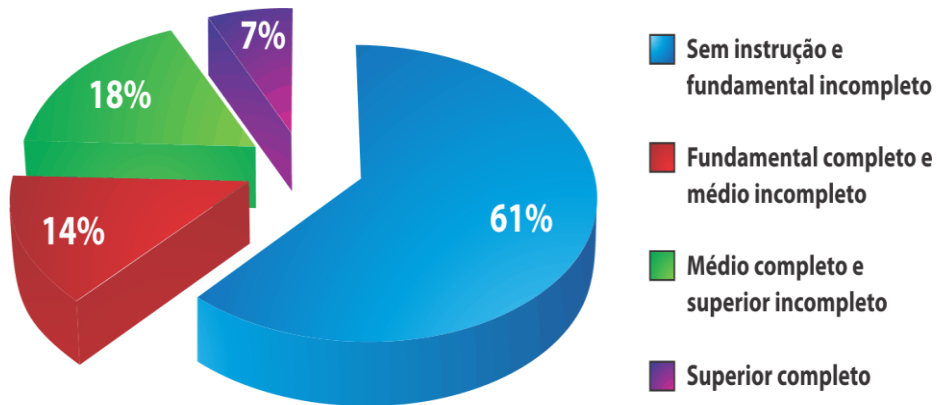


Gráfico 9 - Nível de instrução da Pessoa com Deficiência

A pesquisa esboçou que todos os casos observados apresentam baixa frequência nas aulas o que pode colaborar com o baixo nível de instrução das pessoas com deficiência indicado nos dados do Governo Federal. Porém, as questões relativas ao artigo 3^a do Estatuto da Pessoa com Deficiência que indica que a acessibilidade, o desenho universal, as tecnologias assistivas, as barreiras, as comunicações, as adaptações razoáveis, os elementos de urbanização, os mobiliários urbanos estão contemplados no estatuto, mas indicam que estes temas relevantes não estão assegurados no dia a dia da pessoa com deficiência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os casos que apresentam maiores comprometimentos físicos apresentam menores aproveitamentos e frequências, sugerindo que quanto menor o nível de acessibilidade e adaptação dos ambientes escolares, maior será a taxa de ausências nas salas de aula.

Para esta pesquisa obteve-se acesso ao ambiente escolar que os estudantes NEEs estão inseridos e observou-se que são escolas distintas em periferia e área central, com alunos de várias classes sociais. São escolas que deveriam estar adaptadas para recebê-los, mas na prática encontra-se em situação de descaso com espaço físico inadequado.

Nas visitas realizadas nas escolas para coleta de dados foi possível observar a inexistência de acessibilidade e adaptações nos espaços, sugerindo que as escolas não estão preparadas para receber alunos usuários de cadeiras de rodas.

Percebeu-se que dentre as 4 escolas que aceitaram participar da pesquisa, apesar de nos restringir somente a equipe pedagógica para termos acesso aos documentos, ficaram receosos em fornecer as informações.

Foi analisada baixa frequência dos casos estudados, recomendando que os problemas de acessibilidade dentro do ambiente escolar e fora dele possam de certa forma interferir na assiduidade.

Observou-se uma incoerência entre a frequência e aproveitamento escolar dos casos estudados indicando que o progresso escolar não representa a obtenção dos conteúdos exigidos em cada etapa do processo de aprendizagem.

Os equívocos apreciados na pesquisa sugerem que a organização física da escola interfere na frequência escolar e conseqüentemente ao aproveitamento. Estes cenários são reflexos das condições sociais que vivem as pessoas com deficiências, neste aspecto as escolas e as comunidades padecem com pressões contraditórias que interferem na inclusão.

Frente aos desafios que a educação inclusiva apresenta em nosso país, o que espera-se do novo modelo de inclusão é o abandono das velhas crenças que segregam pessoas exaltando a deficiência, quando na verdade o que deve ser apreciado é o ser humano por trás da sua necessidade.

Diante disso a escola regular necessita ainda de uma proposta para tornar-se escola inclusiva com metodologias que atendam as necessidades da pessoa com deficiência e com ações integrando pais, alunos e equipe pedagógica, com o objetivo de proporcionar a pessoa com deficiência autonomia dentro do ambiente escolar para desenvolver as atividades do currículo escolar de forma igual aos demais.

8. REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. (2002). **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. p. 160-173.

Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>.> Acesso em 11 abr. 2018

ARANHA, M.S. UNESP Marília. **Integração Social do Deficiente e Análise Conceitual e Metodológica** nº 2, 1995

ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS **NBR 9050**; 2º ed. maio de 2004

BALEOTTI, L. R. **Considerações acerca da educação inclusiva e do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1, 2003, Ourinhos. *Anais*. Ourinhos: Faculdade Integrada de Ourinhos, 2003, p. 89-96.

BERSCHR, R. C. R.; SCHIRMER, C.; BROWNING, N R.; Machado, R. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Física. 1. Ed. São Paulo: MEEC/ SEESP. 2007. 130p. BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 05 de outubro de 1988. Brasília DF, 1988

BRASIL, Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996, **Diário oficial da União**, 23 de dez. de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Adaptações Curriculares: estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência a Saúde. **Manual de Legislação em Saúde da Portadora de Deficiência/** Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência a Saúde. Brasília; D.F.Ministério da Saúde 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. D.F. MEC-SEESP v4,n.1,2008

BRASIL. Marco Pellegrini. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - Sdh/PR (Org.). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências 2017**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/iv-conferencia-nacional>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL, Senado Federal. **Acessibilidade, direitos das pessoas com deficiências e com mobilidade reduzida**. Brasília DF, 2009. Disponível em:<http://www.renancalheiros.com.br/dow/cartilha_acessibilidade.pdf>. Acessado em 12 de abr. de 2017.

BRASÍLIA, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961

BROWNING, N. **O desenvolvimento das aptidões literárias da criança com deficiência física**. Temas sobre desenvolvimento, v.11, n.64, p.35-41, 2002.

ELIAS, M. P.; MONTEIRO, L. M. C.; CHAVES, C. R. **Acessibilidade a benefícios legais disponíveis no Rio de Janeiro para portadores de deficiência física**.

Revista Ciências em Saúde Coletiva, v.13, n.3, p.1041-1050, 2008A inclusão escolar e utilização deficiência física. Revista **Ciências em Saúde Coletiva**, v.13, n.3, p.1041-1050, 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1969.

FERRAR..M.D.L.;SEKKEL.M.C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo desafio**. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto Ferreira; FERREIRA, Julio Romero. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael;

FERNADES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial-2**, Ed.rev.e atual- Curitiba: Ibepe, 2011. -(Série Fundamentos para Educação Especial).

FERREIRA, Maria Cecília Carareto Ferreira; FERREIRA, Julio Romero. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael;

FRESTEIRO, R.H. **A influência da iluminação: Identificando barreiras**, In PRADO, A.R. de A.; LOPES, M.E.; ORSTEIN, S.W. (Org.). **Desenho Universal: Caminhos da acessibilidade no Brasil** 1,ed. São Paulo Annablume,2010,p 267-277

FLIK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa/Uwe Flik**; tradução Joice Elias da Costa-3. ed.-Porto Alegre. Artimed: 2009.405p,;25 cm. .

GOMES, C.; BARBOSA, J. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 de junho de 2018

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Anima Educação, EAD. Belo Horizonte, 2014.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>> Acesso em: 11 jun. 2018.

JESUS, D.M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In. MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; HAYASCHI, M.C.P.I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial.** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF; CAPES- PROESP. 2008.p. 75-82

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Ciências Humanas e Sociais em Revista,** Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

LAPLANE, Adriana Lia F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 21-48.

LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia.** 8º. ed. São Paulo. Atlas, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTA, M.J.S. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo, Pioneira, 1982, p. 3

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. **Os Indicadores Educacionais como Meio de Avaliação das Políticas de Educação**

Especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: 20 anos depois.** São Paulo, EDUC, 2011. P. 159-182.

MENDES, E. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.** In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília, 2006 a. p. 29-41.

MONTOAN, M. T.; Eglér: **Inclusão Escolar: pontos e contra pontos,** PIETRO R.G; ARANTES, V.A, organizadora. - SÃO Paulo: Summus, 2006(Pontos e Contrapontos)

SASSAKI. Romeu K. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para todos.** Rio de janeiro 1997

STRIJKER, B. E.; FRASSON, A. C. **Portadores de Necessidades Especiais: o acesso aos ginásios municipais de Ponta Grossa.** In 2º Congresso científico do 7º Meeting : (3 a 7 de setembro de 2003 : Florianópolis - SC). Anais. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. Pág. 165/9.

OMOTE, S. **Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.. (Orgs). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Carta das Nações Unidas, de 26 de junho de 1945, São Francisco, 1945.

POLIA A. A. **O paradigma da inclusão escolar e a atuação do terapeuta ocupacional.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 10, 2007. Goiânia. Anais. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiânia, 2007. CD

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIANNA, Ilca Oliveira de A. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica.** São Paulo: EPU, 2001.

VIGOSTSKI, L.S. **A formação da mente**. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1988

VIGOSTSKI, L.S; LURIA, A.R. LEONTIEVA, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9º. ed. São Paulo

9. APÊNDICE

QUADRO DOS NÚMEROS DE APROVEITAMENTO E FREQUÊNCIA 2017/2018

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
CIÊNCIAS	1,5	8	5,2	8
ARTES	10	7	4,4	7
EDUCAÇÃO FÍSICA	9,1	4	4,1	4
GEOGRAFIA	9,1	9	6	9
HISTÓRIA	4,7	2	3,6	2
PORTUGUÊS	7,2	15	5,1	15
MATEMÁTICA	8,5	8	5,5	8
INGLÊS	6,2	9	4,5	9

MIELO/HIDO 1

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	7	4	9	6
BIOLOGIA	6,4	3	5,9	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	8,2	1	9,5	2
FILOSOFIA	6,1	1	6,2	4
FÍSICA	4,5	3	6	4
GEOGRAFIA	7,3	3	4,5	2
HISTÓRIA	6,8	3	8,3	4
PORTUGUÊS	5,5	7	1,9	5
MATEMÁTICA	5	3	5,9	2
QUÍMICA	6	6	3,1	9
SOCIOLOGIA	5	2	5,4	0
INGLÊS	3,5	2	4	3

MIELO 2

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	5,4	7	0	0
BIOLOGIA	5	13	7	4
EDUCAÇÃO FÍSICA	9,5	4	8,1	0
FILOSOFIA	7	6	6	2
FÍSICA	4,2	0	7,2	5
GEOGRAFIA	6,6	4	6,5	3
HISTÓRIA	8,5	7	6,7	6
PORTUGUÊS	6,7	2	8,3	5
MATEMÁTICA	4	4	5	9
QUÍMICA	6	8	6,8	6
SOCIOLOGIA	7,5	5	6,4	6
INGLÊS	6,2	6	4,5	7

MIELO 3

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	6	1	8	4
BIOLOGIA	6,5	8	6,4	6
EDUCAÇÃO FÍSICA	7	4	7,1	3
FILOSOFIA	4	2	7,1	3
FÍSICA	6	3	6	3
GEOGRAFIA	6	14	6,4	2
HISTÓRIA	5,3	8	8,2	10
PORTUGUÊS	6,3	13	6,1	5
MATEMÁTICA	6	15	5,8	3
QUÍMICA	3	18	5,3	11
SOCIOLOGIA	6	15	6,5	2
INGLÊS	6,2	2	6,5	6

MIELO 4

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
CIÊNCIAS	6,5	10	6,1	9
ARTES	4	13	7,4	11
EDUCAÇÃO FÍSICA	6,5	4	8,5	2
GEOGRAFIA	6	8	6,3	14
HISTÓRIA	6,5	8	6,3	3
PORTUGUÊS	6,2	21	6,6	20
MATEMÁTICA	6	17	6,1	20
INGLÊS	6	10	6,6	7

MIELO 5

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	5,3	0		
BIOLOGIA	3,1	2	5,5	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	7	2	7	5
FILOSOFIA	5,1	2	2,1	4
FÍSICA	5	2	3,6	1
GEOGRAFIA	5	2	5,7	4
HISTÓRIA	5	2	4,8	2
PORTUGUÊS	6,2	4	2,5	14
MATEMÁTICA	5,6	4	5	5
QUÍMICA	4,4	2	4	2
SOCIOLOGIA	4,4	3	3	4
INGLÊS	6	3	4	4

D.F.N. 6

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	10	7	8,7	9
BIOLOGIA	8	13	7,5	12
EDUCAÇÃO FÍSICA	8,5	9	8	12
FILOSOFIA			8	11
FÍSICA			8,4	12
GEOGRAFIA	7,1	9	6	10
HISTÓRIA	7,8	9	8	10
PORTUGUÊS	7,2	18	7,2	16
MATEMÁTICA	10	17	7,5	8
QUÍMICA			7,5	8
SOCIOLOGIA			8,5	10
INGLÊS	8,1	11	7,1	9

D.F.N.7

DISCIPLINAS	APROVEITAMENTO 17	FREQUÊNCIA 18	APROVEITAMENTO 18	FREQUÊNCIA 18
ARTES	7,5	1	7,5	0
BIOLOGIA	6,5	0	6,8	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	9	1	6,3	3
FILOSOFIA	7,5	7	5,2	4
FÍSICA	7,5	8	6,5	5
GEOGRAFIA	9	7	5,4	4
HISTÓRIA	8,1	3	5,3	4
PORTUGUÊS	6,3	11	3,9	5
MATEMÁTICA	5,3	5	5,5	7
QUÍMICA	5,5	7	4,5	4
SOCIOLOGIA	6,1	5	2,5	6
INGLÊS	7,5	5	4,7	4

D.F.N.8