

MARIA APARECIDA RAMOS DE MENESES
SIMONE JORDÃO ALMEIDA
GILVANEIDE NUNES DA SILVA (Orgs.)

NOVOS PARADIGMAS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

a inclusão como marco
no Estatuto da Pessoa
com Deficiência

MARIA APARECIDA RAMOS DE MENESES
SIMONE JORDÃO ALMEIDA
GILVANEIDE NUNES DA SILVA (Orgs.)

**NOVOS PARADIGMAS PARA A
PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a
inclusão como marco no Estatuto da Pessoa
com Deficiência**



**NOVOS PARADIGMAS PARA A
PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a
inclusão como marco no Estatuto da Pessoa
com Deficiência**

ISBN 978-85-8237-145-9

1ª EDIÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Bibliotecária Josélia Oliveira – CRB15/113

N945 Novos paradigmas para a pessoa com deficiência: a inclusão como marco no Estatuto da Pessoa com Deficiência [livro eletrônico] / Maria Aparecida Ramos de Meneses, Simone Jordão Almeida, Gilvaneide Nunes da Silva (Organizadoras). – João Pessoa: A União, 2018. 254 p. ; E-book.

ISBN 978-85-8237-145-9

1. Pessoa com deficiência. 2. Políticas públicas. 3. Marco legal.
4. Inclusão social. I. Meneses, Maria Aparecida. II. Almeida, Simone Jordão. III. Silva, Gilvaneide da.

CDU 342.726



Secretaria de Estado do
Desenvolvimento Humano



GOVERNO
DA PARAÍBA

viva
o trabalho.

Governador

Ricardo Vieira Coutinho

Vice-Governadora

Ana Lúgia Costa Feliciano

Secretária de Estado do Desenvolvimento Humano

Maria Aparecida Ramos de Meneses

**Presidente da Fundação Centro Integrado de Apoio ao
Portador de Deficiência (FUNAD)**

Simone Jordão Almeida

Revisão e Sistematização

Arleciane Emilia de Azevêdo Borges
Waleska Ramalho Ribeiro

Designer da Capa

Cristiane Vitoriano Monteiro de Lima

CORPO EDITORIAL

ORGANIZAÇÃO

MARIA APARECIDA RAMOS DE MENESES

Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1987). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1992). Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Professora Associada do DSS/UFPB. Exerceu a função de Chefe de Departamento de Serviço Social da UFPB. Foi Coordenadora da Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPB). Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB. Secretária de Estado do Desenvolvimento Humano da Paraíba (2011-2018). Exerceu por duas vezes a Presidência do Fórum Nacional de Secretários de Estado (FONSEAS). Desenvolve trabalho nas áreas de Ciência Política e Serviço Social, com ênfase em políticas públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Serviço Social e política social.

SIMONE JORDÃO ALMEIDA

Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (1989). Especialização em Desenvolvimento Infantil e seus Desvios pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (1995). Especialização em Saúde Pública pela Faculdade Integrada de Patos (2005). Atuou como Assistente Social na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), na Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Santa Rita e no Núcleo de Apoio à Saúde da Família da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de João Pessoa e como Coordenadora do Programa de Agentes Comunitários de Saúde da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Possui experiência nas áreas de políticas públicas para pessoas com deficiência e de gestão em saúde pública, com ênfase na estratégia saúde da família. Atualmente é Presidente da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD).

GILVANEIDE NUNES DA SILVA

Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Especialização em Políticas Públicas pelo SINTEP (2012). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Professora da Faculdade Internacional da Paraíba e da Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX). Membro da Comissão Intergestora Bipartite - CIB, no âmbito da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Está como Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado do Desenvolvimento. Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Sociais (NEPPS-UFPB). Desenvolve trabalho na área de Ciência Política, com ênfase em políticas públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: prática profissional, Serviço Social, educação, saúde e política social.

AUTORES

- **ALMIRA ALMEIDA CAVALCANTE** – Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Saúde da Família pela Faculdade Integrada de Patos (2007). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Assistente Social da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS). Membro do Núcleo de Doutorandos Latino América do ISCTE - Lisboa - PT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GEPAC). Consultora na Empresa Assessoria em Políticas Públicas e Projetos Sociais (APPS). Membro Docente do quadro externo do Curso de Pós Graduação Lato Sensu na Área de Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, cidadania, trabalho e assistência.
- **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA** – Mestra em Educação pelo PPGE/UFPB. Psicopedagoga Institucional. Professora em Escola da Rede Pública Estadual de Ensino.
- **ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS** – Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - UFPB. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP (2008), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005) e graduação em Licenciatura em Estudos Sociais pela Universidade Estadual da Paraíba (1988). Atualmente é reabilitadora da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD, desenvolvendo suas atividades na Assessoria de Educação Especial - AEE. Também é professora da Educação de Jovens e Adultos/EJA na rede municipal de João Pessoa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino-Aprendizagem.
- **ANDRÉA KARLA COSTA DE LIMA** – Enfermeira. Membro do Grupo de Pesquisa Saúde Mental e Gênero na Universidade Federal da Paraíba.
- **ARLECIANE EMILIA DE AZEVÊDO BORGES** – Especialização em Fisioterapia em Gerontologia na UNINASSAU (2018). Especialização em Direito Material e Processual do Trabalho na ESMAT 13 (2016). Especialização em Auditoria em Saúde na FIP (2012). Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos na UFPB (2018). Aperfeiçoamento em Perícia Judicial para Fisioterapeutas no IEDUV (2016). Graduação em Direito no UNIPÊ (2013). Graduação em Fisioterapia na UFPB (2011).

- **DAMARES LIMA DA SILVA** – Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.
- **DANDARA CRISTINA LIMA DA SILVA** – Enfermeira, graduada pela Faculdade Maurício de Nassau.
- **DANIELLA DE SOUZA BARBOSA** – Possui graduação em Fisioterapia (2003), especialização em Gerontologia (2004), mestrado em Educação (2009) e doutorado em Educação (2014), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da Faculdade Maurício de Nassau no Curso de Graduação em Fisioterapia desde 2014 e professora adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba no Curso de Graduação em Medicina desde 2005. Atuou também como Assessora Técnica da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) entre 2011 e 2014. Foi orientadora pedagógica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, denominado Especialização em Saúde da Família com Ênfase na Implantação das Linhas de Cuidado, pela Universidade Federal da Paraíba, na modalidade semi-presencial pelo Departamento de Promoção da Saúde/UFPB em 2014. Orientadora do Curso de Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na modalidade de educação à distância, pela Faculdade de Educação da UFC, em 2014. Professora visitante do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (na perspectiva da educação inclusiva) pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) entre 2015 e 2017.
- **DENNIS SOUZA DA COSTA** – Graduado em Letras-Inglês (UFPB). Especialista em Linguagem e Ensino (UNINASSAU). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOESTE). Mestrando em Linguística (UFPB). Professor de Orientação e Mobilidade, na Coordenadoria de Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual, da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (CODAVI/FUNAD).
- **EDNILDON RAMALHO FIDELES JÚNIOR** – Doutorando em Ciências da Educação (UMA/Metropolitan University of Asunción). Mestre em Ciências da Educação (PPM/UMA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (CINTEP). Especialista em Educação Inclusiva (UNIPÊ). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFPB). Cursos de Extensão em Saúde e Espiritualidade, Artes e Arte-Terapia. Vice Presidente do Instituto Histórico e Geográfico da cidade de Bayeux. Professor universitário; conferencista; ministrante de palestras, oficinas e trabalhos sobre estresse educacional, sexualidade, gênero e educação inclusiva. Atualmente integra a Assessoria Técnica na FUNAD e também integra a equipe de Professores Tutores da UFPB - UAB.
- **FERNANDA MOREIRA LEITE** – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Psicologia Social (UFPB). Psicóloga Escolar da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

- **GILVANEIDE NUNES DA SILVA** – Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Especialização em Políticas Públicas pelo SINTEP (2012). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Professora da Faculdade Internacional da Paraíba e da Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX).
- **JOSÉ ERIVONALDO FERREIRA PAIVA JÚNIOR** – Fisioterapeuta pela Universidade Federal da Paraíba. Docente Supervisor de Estágio da Faculdade Maurício de Nassau - João Pessoa.
- **JOSÉ LEONARDO RODRIGUES LAURINDO** – Graduação em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Pós Graduação em Direito Processual Civil pela Universidade Anhaguera-Uniderp (2012). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público. Atualmente é articulador social do Projeto MOVA - Brasil/Desenvolvimento & Cidadania que tem como objetivo promover a dignidade humana por meio de ações que melhorem as condições de participação cidadã, trabalho e geração de renda, garantindo às comunidades e aos indivíduos a oportunidade de reconstruírem seu destino e de conquistarem o direito à cidadania plena e participativa, com o apoio às ações na luta pela inclusão social e superação da miséria no Brasil.
- **JOSIANE FERREIRA DE LIMA SILVA** – Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (2016-2017).
- **JOSINALDO DE FARIAS FLORES** – Graduado em Gestão Comercial (UNIUL/ESTÁCIO DE SÁ). Especialista em Gestão Pública e Direito Administrativo (FIP). Graduando em Dança (UFPB). Curso de Extensão em Libras (FUNAD). Integra a equipe de reabilitadores na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência do Governo do Estado da Paraíba, onde utiliza a linguagem das expressões da cultura popular como instrumento de reabilitação em psicomotricidade e educação biossocial inclusivo. Coordena o Projeto “Quadrilhando Sobre Rodas” (1ª Quadrilha Junina Institucional do Nordeste Adaptada em Cadeira de Rodas) junto ao Núcleo de Vivência e Artes – NVA/FUNAD, desde 2013. Bailarino - Coreógrafo - Animador Cultural.
- **KLÉBER NEVES MARQUES JÚNIOR** – Acadêmico dos cursos de Serviço Social pela Faculdade Internacional da Paraíba e Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.
- **LAYANNA DE ALMEIDA GOMES BASTOS** – Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Especialização em Ciências Ambientais. Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA/UFPB. Tem experiência na área de

Bioquímica, com ênfase em Biotecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: hidrogéis, sistemas de liberação controlada e b-lapachona, assim como na área de Educação Ambiental. Também possui experiência na área de Educação a Distância, foi tutora presencial da UFPB Virtual - UAB do polo de Conde-PB. É professora de Ciências pela Prefeitura Municipal de Cabedelo-PB desde o ano de 2014, tendo atuado também como professora de Biologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA neste município.

- **LEONARDO PAIVA DO MONTE** – Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
- **LILIAN BENTO** – Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Mestre em Ciências da Educação pela mesma Universidade (UNIDA-2017). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (2013). Licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2008). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Atualmente atua como Formadora Local do Programa Novo Mais Educação (PNME) e Supervisora Educacional no município de Bayeux. Professora da Educação Básica (no momento atua na Educação Infantil) no município de João Pessoa, tendo atuado anteriormente nos municípios de Sapé e Mari. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação de Professores, Inclusão, Identidade, Preconceito, Ensino, O Uso de Recursos Audiovisuais e da Literatura como Ferramenta Didática.
- **LUCIANO BELAS E SILVA FILHO** – Terapeuta Ocupacional. Mestrando em Modelos de Decisão e Saúde - MDS/UFPB.
- **LUZIA DA TRINDADE SOUZA** – Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.
- **MÁRCIA VERÔNICA C. MIRANDA** – Doutora em Engenharia da Computação. Professora Associado III do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais da Universidade Federal da Paraíba (DCFS/UFPB/CCA), Campus II, Areia-PB.
- **MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA** – Doutora em Educação e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Conselheira do Sindicato dos Docentes dessa Instituição. Ministrante de cursos de capacitação e pós-graduação em faculdades e eventos. Desenvolve projeto de extensão na área da Política da Assistência Social e Política Educacional. Supervisora acadêmica nas diversas áreas das Políticas Sociais.

- **MARIA JOSÉ RODRIGUES MARTINS** – Graduada em Serviço Social pela Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX).
- **OTNIELE MARINHO DA SILVA** – Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.
- **ROSYCLÉA DANTAS SILVA** – Graduada em Letras-Inglês (UFPB). Especialista em Linguagem e Ensino (UNINASSAU). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR). Mestre em Linguística (UFPB). Doutoranda em Linguística (UFPB). Professora Voluntária no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC).
- **RUAN DOS SANTOS SILVA** – Engenheiro Agrônomo. Mestrando em Ciências Agrárias pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB.
- **SANDRA VERÔNICA LEITE RAMALHO** – Pedagoga. Especialização em Educação Infantil (2002) pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação Inclusiva (2010) pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assessorou a Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba na área da Educação Especial entre os anos de 2010 e 2012. Coordenou a Divisão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de João Pessoa de 1996 a 2013. Coordenou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Polo de João Pessoa/PB de 2003 a 2013. Atua na Assessoria de Educação Especial (AEE) como assessora pedagógica da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba desde 2010. Participou como tutora do Curso de Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2007. Formadora dos cursos Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores da Educação Especial.
- **TATIANA RIBEIRO COSTA** – Graduada em Serviço Social. Especialista em Gestão Pública Municipal. Técnica de Referência do CREAS Regional Olho D'Água - PB.
- **VERA LÚCIA ARAÚJO DA COSTA** – Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Sala de Recurso Multifuncional da Prefeitura Municipal de João Pessoa.
- **WALESKA RAMALHO RIBEIRO** – Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE (2015-2018). Mestre em Serviço Social pela

Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2012). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2002). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociais/NEPPS da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo de Doutorandos Latino-América do ISCTE/Lisboa. Consultora na empresa de Assessoria e Consultoria em Políticas Sociais. Integrante do corpo docente do Programa de Capacitação continuada dos trabalhadores da Assistência Social da Secretaria de Estado e Desenvolvimento Humano em Parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social - MDS. Membro docente do quadro externo do Curso de Pós Graduação em Gestão da Política de Assistência Social/SUAS da Faculdade Internacional da Paraíba/FPB. Tem experiência em gestão de políticas públicas e atua principalmente nos seguintes temas: Política de Assistência Social, Gestão do Controle Social no Sistema Único de Assistência Social, Gestão dos Serviços Socioassistenciais, Política da Criança e do Adolescente e Política de Atendimento à Pessoa Idosa.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	15
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE INSERÇÃO SOCIAL E NO MERCADO DE TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	17
---	-----------

Ruan dos Santos Silva

Márcia Verônica C. Miranda

CAPÍTULO 2 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A QUESTÃO DA SUA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	32
--	-----------

José Leonardo Rodrigues Laurindo

Tatiana Ribeiro Costa

CAPÍTULO 3 – ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: OLHAR PRÁTICO SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.....	51
---	-----------

José Erivonaldo Ferreira Paiva Júnior

Kléber Neves Marques Júnior

CAPÍTULO 4 – ENSINO DE LIBRAS PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA: UMA NECESSIDADE IMEDIATA.....	66
--	-----------

Andréa Karla Costa de Lima

Dandara Cristina Lima da Silva

Luciano Belas e Silva Filho

CAPÍTULO 5 – PERCURSOS PSICOPEDAGÓGICOS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	81
---	-----------

Ana Cristina Batista de Souza Rosa

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA EM “TEMPO INTEGRAL”.....96

Almira Almeida Cavalcante

Fernanda Moreira Leite

Vera Lúcia Araújo da Costa

CAPÍTULO 7 – INCLUSÃO SOCIAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....110

Luzia da Trindade Souza

Dameres Lima da Silva

CAPÍTULO 8 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DA CULTURA POPULAR JUNTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS.....125

Josinaldo de Farias Flores

Ednildon Ramalho Fideles Júnior

CAPÍTULO 9 – INCLUSÃO ESCOLAR: UM GESTO POLÍTICO E CIDADÃO.....142

Lilian Bento

Leonardo Paiva do Monte

CAPÍTULO 10 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA – ESTUDO DE CASO SOBRE UM ALUNO COM TEA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA MARIA DA CONCEIÇÃO.....158

Josiane Ferreira de Lima Silva

CAPÍTULO 11 – O LUGAR DO BRAILLE NAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....177

Rosycléa Dantas Silva

Dennis Souza da Costa

CAPÍTULO 12 – A PEDAGOGIA DE JESUS: UM CAMINHO EPISTEMOLÓGICO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....194

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos

Layanna de Almeida Gomes Bastos

CAPÍTULO 13 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....211

Sandra Verônica Leite Ramalho

Daniella de Souza Barbosa

CAPÍTULO 14 – A ACESSIBILIDADE FÍSICA NA REDE REGULAR DE ENSINO.....227

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Otniele Marinho da Silva

CAPÍTULO 15 – AUTISMO INFANTIL: ABORDAGEM DA INCLUSÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB.....243

Maria José Rodrigues Martins

Arleciane Emilia de Azevêdo Borges

Gilvaneide Nunes da Silva

Waleska Ramalho Ribeiro

PREFÁCIO

Esta seleção de trabalhos científicos voltados à temática dos direitos das pessoas com deficiência, pela sua dimensão, através do vasto conteúdo e da grande diversidade dos artigos, é um relevante subsídio para o conhecimento e democratização da evolução conceitual das políticas públicas inclusivas no Brasil. Um estudo divulgado pela Organização Mundial da Saúde revela que mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo apresentam algum tipo de deficiência. Refere-se à maior minoria do planeta que sobrevive em extrema desigualdade social. Dessas, cerca de 80% delas vivem em países em desenvolvimento e, nas nações mais desenvolvidas, ou industrializadas, a maioria delas encontram-se nos setores sociais marginalizados e com menor acesso à educação. No que se refere aos Índices de Desenvolvimento Humano, 20% das pessoas mais pobres do mundo possuem algum tipo de deficiência.

No Brasil, no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um censo onde houve a preocupação de se fazer um levantamento dos dados referentes ao número de pessoas com deficiência existentes no Brasil. Segundo a pesquisa, 23,92% da população brasileira, o que representa um total de 45 milhões de habitantes, possuem algum tipo de deficiência. Neste levantamento demográfico o Estado da Paraíba apresenta uma população de 3.753.633 habitantes, apontando que 1.045.962 paraibanos possuem algum tipo de deficiência. Estes resultados mostraram que a Paraíba é o Estado com o 2º maior número percentualmente (27,7%) da população que possui algum tipo de deficiência.

A legislação brasileira destinada aos direitos das pessoas com deficiência é reconhecida como uma das mais abrangentes do mundo. A Constituição Federal Brasileira de 1988 transformou a pessoa com deficiência em um sujeito de direitos, não apenas por direitos comuns a todos, mas por conceder a estes, também, direitos especiais, resultantes de sua condição peculiar de pessoas que necessitam de efetividade nas políticas públicas.

Com o advento da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada no Brasil em 2015, este importante instrumento legal de direitos humanos, com explícita dimensão de desenvolvimento deste segmento da sociedade, reafirmou o ideário que

todas as pessoas com todos os tipos de deficiência devem gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O presente Estatuto enfatiza a adoção do modelo social da deficiência. Definindo Pessoas com Deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão identificou, especificamente, as áreas onde a transversalidade das políticas públicas é necessária para permitir às pessoas com deficiência exerçam efetivamente sua cidadania plena, bem como possíveis áreas de acentuada violação, onde a garantia de direitos deve ser reforçada. Ressalta-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência valoriza a pessoa com deficiência num contexto de igualdade de oportunidades e, principalmente, tem como propósito garantir, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, além de promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Esta coletânea de trabalhos científicos enfatiza a importância do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a aplicação dos seus diversos capítulos no cotidiano deste segmento da sociedade, principalmente aqueles que no seu conteúdo efetivam os direitos à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à acessibilidade e à assistência social. Em conclusão, esta produção é uma rica contribuição para o conhecimento da temática dos direitos humanos, assim como para o desenvolvimento de trabalhos objetivando a conscientização e a busca de efetivação da cidadania, igualdade de oportunidades e inclusão social das pessoas com deficiência.

HELLOSMAN DE OLIVEIRA SILVA

Presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Paraíba

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE INSERÇÃO SOCIAL E NO MERCADO DE TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ruan dos Santos Silva¹
Márcia Verônica C. Miranda²

RESUMO

No Brasil, o domínio dos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ainda limita-se a uma pequena camada da população, contribuindo para a concentração de poder e renda e acentua as diferenças sociais. As ferramentas de informática proporcionam oportunidades, possibilitando acesso ao desenvolvimento, educação e inclusão digital. O presente trabalho teve como objetivo promover a alfabetização digital, como meio de possibilitar a inclusão social dos cidadãos das cercanias do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), prioritariamente o público de pessoas com deficiência, contribuindo para a redução da desigualdade digital na região colocando a informática a serviço do cidadão, visando a possibilidade de melhora de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho. Para tal, foram ministrados cursos de informática, cujas metodologias de ensino consistiram no uso de softwares facilitadores, exercícios práticos diferenciados e direcionados para este público-alvo. Buscou-se adequar os processos de utilização de recursos básicos de programas e aplicativos de Sistemas Operacionais computacionais de forma que pudessem ser empregados adequadamente para a manipulação e utilização das pessoas com deficiência. O uso dos recursos de informática promoveu uma nítida melhora na autoestima, estimulando o exercício da plena cidadania, a aquisição e produção de conhecimentos, contribuindo para a capacitação profissional dos participantes. Os alunos mudaram sua mentalidade na maneira de desempenhar suas funções e descobriram o acesso a mais um recurso educacional. Hoje, todos os participantes adquiriram o hábito de uso do computador e estão aptos a prosseguir com o aprendizado.

Palavras-chaves: Informática. Pessoas com Deficiência. Mercado de Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

¹Engenheiro Agrônomo. Mestrando em Ciências Agrárias pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB. Email: ruanagroufpb@gmail.com

²Doutora em Engenharia da Computação. Professora Associado III do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais da Universidade Federal da Paraíba (DCFS/UFPB/CCA), Campus II, Areia-PB. Email: miranda@cca.ufpb.br

O conhecimento e as formas como as informações são transmitidas e repassadas possuem um papel fundamental na formação e inserção de um indivíduo na sociedade, tendo uma função importante e imprescindível ao ser humano, pois é através dela que se adquire o conhecimento que nos impulsiona à sobrevivência e à evolução. Neste contexto, as novas tecnologias digitais, no auxílio aos processos educacionais e sociais – interrelações e comunicações –, na atual sociedade, atuam como recursos inclusivos, mais notadamente, na inclusão digital. Fontinate (2011) propõe que a inclusão digital:

É o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. É também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida (FONTINATE, 2011, p. 1).

A inclusão digital é um dos caminhos para atingir a inclusão social. Por meio dela, as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Assim, os programas de inclusão digital são ações que ajudam a democratizar o acesso às novas tecnologias, levando computadores, conexão de internet e cursos de formação às populações mais necessitadas (BRASIL, 2013).

O amplo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nos mais diversos setores de atividade faz com que a capacitação em TIC's seja uma condição necessária ou, até mesmo, quase indispensável para ingresso no mercado de trabalho e constitui-se, notadamente, um diferencial educacional. Ademais, as TIC's provêm acesso ao conhecimento e a informação e estabelecem novas formas de educação. Portanto, saber utilizar essas tecnologias e ter acesso às mesmas é significativo como forma de promover inclusão digital e social do indivíduo (FAVARIM; BORSOI, 2014).

Na atual sociedade, conhecida como Sociedade do Conhecimento, as novas Tecnologias de Comunicação, especialmente as tecnologias digitais, promovem, como já mencionado, o acesso ao conhecimento, bem como, em seus desdobramentos, auxiliam no exercício pleno da cidadania, uma vez que, através de iniciativas acadêmicas e Políticas Públicas existentes, podem alcançar camadas da sociedade consideradas excluídas e esquecidas pela falta de acesso a essas novas tecnologias.

Percorrendo diferentes períodos históricos, decorrentes de lutas pelos direitos humanos, podemos afirmar de forma sucinta, que as práticas educacionais desenvolvidas para as pessoas com necessidades especiais (PNE's³), na maioria dos países, evoluíram da inexistência (período caracterizado pela segregação e exclusão), passando pela integração para chegar, nos dias atuais, à inclusão (MENEZES, 2006). A **Figura 1** ilustra, de forma mais didática e esclarecedora, essa evolução no pensamento inclusivo das PNE's e demais camadas carentes da sociedade ao longo dos últimos anos.

Figura 1 – Evolução das práticas de inclusão de PNE's na sociedade



Fonte: Filosofia Hoje, 2016.

Com o fim de estabelecer uma política nacional e assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, o Brasil conta, desde 1999, com o Decreto nº 3.298. Este Decreto engloba um conjunto de leis e regulamentos que tratam das diretrizes para oferecer acessibilidade no transporte coletivo, prédios públicos, ruas e praças; acesso à informação e à comunicação; inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos para professores bem como nas faculdades; criminalização do preconceito; etc. (UNESCO, 2008).

O Censo realizado pelo IGBE (2010) revelou que no Brasil 45,6 milhões de pessoas têm ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A

³São PNE todas as pessoas que em maior ou menor medida precisam de algum apoio ou suporte externo para se desenvolver e serem autônomas. Consideramos que necessidades especiais engloba um conjunto de aspectos que ultrapassam em muito, o antigo conceito de “deficiente”. Por esse motivo, podemos considerar dentro do espectro de necessidades especiais grupos sociais como terceira idade, desempregados, pessoas carentes, além das pessoas com deficiências motoras, cognitivas e/ou sociais. Essa mudança de enfoque da “deficiência” para a necessidade especial, leva consigo a concepção da variabilidade do caráter permanente da deficiência para o transitório, isto é, da visão de “adaptar a pessoa deficiente” para viver na sociedade à da “inclusão” pela “adaptação da sociedade” e pela superação das necessidades (PASSERINO, 2003, p. 9).

maior parte delas vive em áreas urbanas, cerca de 38.500.000, ante 7.150.000 nas áreas rurais. Das deficiências e necessidades catalogadas, a deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%).

As ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, principalmente para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiências não são menos desenvolvidas, mas sim se desenvolvem de forma diferenciada. Desse modo, há possibilidades dos ambientes virtuais poderem ser assumidos como recursos para o desenvolvimento, a interação e a inclusão digital/social de pessoas com necessidades especiais (SANTAROSA, 2002).

Neste sentido, a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, através da utilização de recursos de TIC's tem obtido destaque no Brasil e no mundo nas últimas duas décadas. Infelizmente, muitas pessoas ainda são excluídas do universo digital por não estarem aptas a utilizar a informática. Em contrapartida a esta realidade, já há uma crescente mobilização para a criação de dispositivos alternativos, como óculos especiais, emissores de infravermelho, editores de texto capazes de interpretar a linguagem de libras e de sinais, entre outros, tais recursos podem ser utilizados para permitir a interação de pessoas com deficiência ao computador. Segundo Passerino e Montardo (2007):

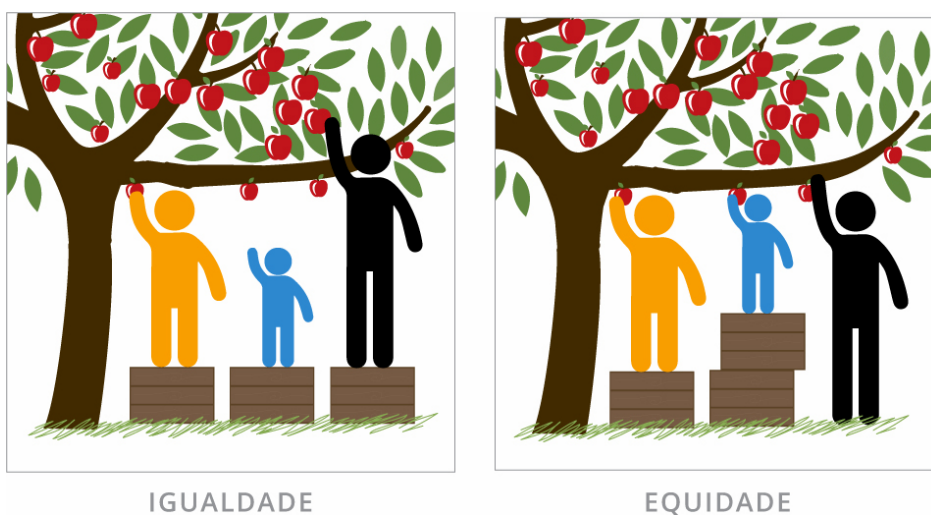
Inclusão digital não está relacionada apenas ao acesso à rede de informações, mas também com a eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e software adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e adaptados às necessidades da comunidade, garantindo mobilidade e usabilidade de recursos computacionais para portadores de alguma necessidade especial (PASSERINO; MONTARDO, 2007, p. 15).

Atendendo a crescente demanda, bem como preocupados em socializar o acesso às TIC's dentro de um papel educacional inclusivo no processo de inclusão digital, a equipe de Informática da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Ciências Agrárias, diversificou o público atendido pelo presente trabalho, promovendo cursos para pessoas com deficiência do brejo paraibano. Já é comprovado que as TIC's podem ajudar PNE's a superar problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social (WARSCHAUER, 2006 *apud* PASSERINO; MONTARDO, 2007). Parte das atividades desenvolvidas durante este trabalho está fundamentada neste potencial de socialização através das TIC's, tendo em vista que a mesma é capaz de realizar o desenvolvimento sociocognitivo de PNE's, e com isso,

constituir-se em uma prática de inclusão digital (PASSERINO; MONTARDO, 2007) e de exercício pleno de suas cidadanias. Se o uso do computador no ensino é capaz de favorecer o processo educacional, no caso de um PNE, este é um recurso que favorece a sua vida, já que se trata de um meio de comunicação, de produção, de construção, de diagnóstico, entre outros (SCHLÜNZEN, 2005).

O objetivo do projeto, ora descrito, é, além de prover conhecimentos em ferramentas e recursos computacionais que auxiliem os PNE's no exercício de suas cidadanias, procurar garantir a todos os participantes do projeto a igualdade qualitativa da educação, considerando formas inclusivas e equitativas de aprendizado e oportunidades, reafirmando que não devem existir diferenças no acesso à informação e conhecimento, bem como procurar a equidade dos resultados dos cursos oferecidos aos PNE's. Esta proposição pode ser melhor entendida através da ilustração da **Figura 2**.

Figura 2 – Diferença entre Igualdade e Equidade



Fonte: *Journal of Global Health* (2016).

Diante do que foi exposto, o presente trabalho teve como objetivo principal promover a alfabetização digital, como meio de possibilitar a inclusão social dos cidadãos das cercanias do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), prioritariamente o público de pessoas com deficiência, contribuindo para a redução da desigualdade digital na região com uma proposta de colocar a informática a serviço do cidadão, disponibilizando recursos e ferramentas para o desenvolvimento local, visando, inclusive a possibilidade de melhora de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho.

2 METODOLOGIA

2.1 Local de estudo/Público alvo/Comunidade atendida

O projeto ao qual este trabalho está vinculado possui o seguinte número de registro no Sistema de Gestão de Projetos (SIGProj), 233641.1180.10370.20042016. A pesquisa foi realizada no município de Areia, o qual está localizado na Microrregião Brejo e na Mesorregião Agreste Paraibano do Estado da Paraíba (CPRM/PRODEEM, 2005). O município foi fundado em 1815, possui uma população estimada de 24.000 habitantes, uma densidade demográfica de 88,42hab/Km² e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,594 (IBGE, 2014).

Parcerias firmadas com a Secretaria de Educação do Município de Areia e a Secretaria de Assistência Social do Município de Remígio possibilitaram o oferecimento das atividades educacionais e de inclusão digital a um público proveniente da cidade de Remígio-PB, município situado nas cercanias do campus da Universidade Federal da Paraíba. O público da cidade de Remígio consistia de pessoas com necessidades especiais, donas de casa e jovens, moradores da zona rural e urbana do município. Ao todo, setenta alunos participaram das atividades.

As atividades de Inclusão Digital desenvolveram-se no Laboratório de Computação Aplicada do CCA, Campus II da UFPB. Além do ensino de graduação e de pós-graduação, o CCA se destaca na pesquisa e extensão, organizadas de forma interdepartamental e em caráter multidisciplinar, de modo a otimizar os recursos humanos e físicos disponíveis. Desta forma, a Universidade, consciente de seu papel regional, tem buscado desenvolver ações que possam contribuir para o desenvolvimento do Nordeste e em particular do Estado da Paraíba. Inserido neste contexto, este trabalho buscou implementar alternativas de beneficiar a comunidade do seu entorno, destacadamente as PNE's, visando solucionar os reais problemas que afetam sua educação, cidadania e sustentabilidade.

2.2 Cursos de inclusão digital

Durante o período de desenvolvimento do trabalho foram ofertados cursos de inclusão digital (Informática Básica e Avançada). As aulas foram ministradas por um tutor, devidamente treinado e instruído para exercer as atividades voltadas para as especificidades

do público-alvo do trabalho. Estas aulas foram realizadas no LACACIA (Laboratório de Computação Aplicado as Ciências Agrárias) do Centro de Ciências Agrárias da UFPB.

A **Figura 3** ilustra fotos dos alunos dos cursos durante a realização das aulas no LACACIA.

Figura 3 – A e B: Alunos realizando atividades; C: Turma de cadeirantes durante as aulas de inclusão digital; D: Aula inaugural com a turma proveniente do Município de Remígio



Fonte: Equipe do Projeto, 2016.

A metodologia de ensino aplicada consistiu em adequar processos de utilização de recursos básicos de programas e aplicativos de Sistemas Operacionais computacionais de forma que pudessem ser empregados adequadamente aos PNE's. Programas e aplicativos computacionais foram adequados para manipulação e utilização nos seus cotidianos, digitação de maneira correta e rápida, utilização do pacote de programas *Microsoft Office Word*, *PowerPoint*, *Excel* e noções básicas de como navegar na *Internet*.

Os cursos de Informática Básica e Avançada foram desenvolvidos no período de maio de 2016 a dezembro de 2016, distribuídos em 4 turmas. Cada curso teve duração de treze semanas, carga horária de quarenta horas e turmas compostas por até trinta vagas cada. A didática de cada curso envolveu atividades teóricas e práticas, utilizando-se de materiais didáticos como: projetor multimídia, listas de exercícios práticos, avaliações e apostilas, elaboradas com o conteúdo abordado em sala de aula, sempre adequando os conteúdos e

técnica de aulas às necessidades e peculiaridades dos alunos. O cronograma de atividades realizadas durante o período do estudo está listado no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas durante o período do trabalho

Atividades	Ano/Mês							
	2016							
	Maio	Junho	Julho	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Treinamento dos Tutores	IB			IA				
Estabelecimento de Parcerias	IB			IA				
Planejamento do Curso		IB			IA			
Divulgação dos Cursos		IB			IA			
Inscrição dos Alunos		IB			IA			
Início do Curso		IB			IA			
Aulas		IB	IB	IB	IA	IA	IA	
Conclusão das Atividades				IB				IA
Elaboração de Relatórios e Artigos				IB	IB		IA	IA

IB = Informática Básica; IA = Informática Avançada.

É importante ressaltar que foram utilizadas técnicas e metodologias especiais para os PNE's. Foram introduzidos, inicialmente, técnicas de aprendizagem de manipulação com as partes do computador, formas adaptativas e customizadas para inícios de trabalhos com as ferramentas de TIC's, bem como exercícios especiais, voltados para o contexto desta comunidade.

2.3 Aplicação de questionários

Foi adotada, pela equipe organizadora do projeto, a linha análise quantitativa, em que, por meio de questionário avaliativo, aplicado em sala, foi possível conhecer o perfil social e educacional dos alunos. Assim, como forma de avaliar e obter resultados sobre os participantes das atividades, foram aplicados questionários no início e fim dos cursos. O objetivo destes questionários foi coletar dados sobre o perfil dos alunos e avaliar o seu aprendizado quanto ao que foi proposto durante os cursos, bem como realizar uma constante

avaliação da execução das atividades, tendo como *feedback* as sugestões dos participantes deste trabalho.

Neste contexto, na primeira aula do curso de Informática Básica aplicou-se um questionário que abrangia temas diversos, tais como: Faixa etária; Nível de Escolaridade; Renda Familiar; Área Residencial; entre outros. Os dados obtidos com estes questionários foram tratados através de programas estatísticos, que geraram tabelas e gráficos representativos de cada objeto questionado.

O segundo questionário foi aplicado ao final das atividades do curso de Informática Avançada. O mesmo teve o objetivo de obter a avaliação e opinião dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas pelo tutor, o aprendizado adquirido, as dificuldades observadas e seus resultados quanto ao acesso ao conhecimento e a informação. O questionário⁴ foi respondido de forma *online* e foi desenvolvido através da ferramenta *Google Forms*. O uso desta ferramenta mostrou-se bastante útil na construção da avaliação dos cursos. Ao responder as perguntas *online* os alunos puderam tanto treinar seu conhecimento em recursos de *Internet*, como também descobrir mais uma opção interessante e versátil para uso do que aprenderam. Os dados coletados na pesquisa foram tratados no *software Excel* e foram gerados gráficos representativos. Os resultados de ambos os questionários serão discutidos e demonstrados na seção a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

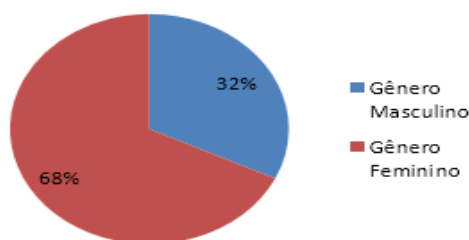
No início das aulas dos cursos de inclusão digital, foi feito um levantamento do perfil dos alunos participantes, através da aplicação de questionários. A partir do tratamento dos dados em Planilha Eletrônica, geraram-se gráficos representativos das características do público-alvo atendido.

Os resultados obtidos referentes ao gênero e faixa etária dos participantes estão demonstrados no **Gráfico 1 (A e B)**.

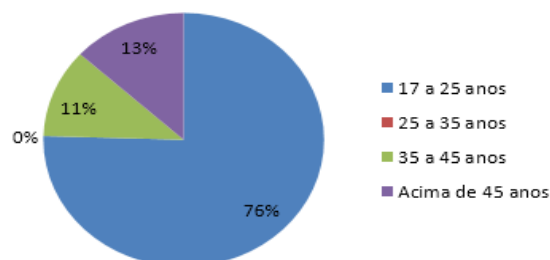
Gráfico 1 – A: Percentual de alunos do curso por gênero; B: Faixa etária dos participantes do curso

⁴Endereço eletrônico do questionário: <<http://goo.gl/forms/6U6jSGIQRX>>.

Gênero – A



Faixa Etária – B



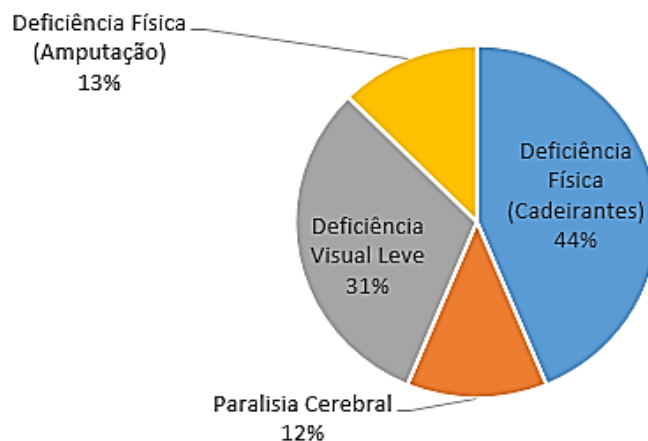
Fonte: Equipe do Projeto, 2016.

Participaram dos cursos cerca de 70 alunos, distribuídos em 4 turmas ao longo do ano, e, destacadamente, não foram observadas evasões e desistências, fato que deixou a equipe do projeto imensamente satisfeita. Estes alunos foram representados por um percentual de 68% (mulheres) e 32% (homens). Embora o número de mulheres nos cursos tenha superado o de homens, percebeu-se que a frequência, assiduidade e vontade de aprender foram similares entre os gêneros.

Os cursos foram oferecidos a uma parcela da população com faixa de idade variada, tendo participado pessoas de 17 até mais de 45 anos (**Gráfico 1B**). Nota-se no **Gráfico 1B**, a elevada participação na faixa de idade de 17 a 25 anos (76%). Esta faixa etária abrange, principalmente, pessoas que estão concluindo o ensino médio e que têm o interesse em conseguir o primeiro emprego ou o ingresso no Ensino Superior. Observa-se que é exatamente este público que necessita de um diferencial de conhecimento técnico, visando melhores condições de competitividade no mercado de trabalho. Os alunos com idade de 35 a 45 e acima de 45 anos representaram 11 e 13%, respectivamente.

Os alunos com necessidades especiais representaram o principal público participante dos cursos. No trabalho foram atendidos: Deficientes Físicos (Cadeirantes e Amputados); Deficientes visuais e Portadores de Paralisia Cerebral. No **Gráfico 2**, estão relacionados os percentuais de alunos com necessidades especiais, divididos pelo tipo de deficiência apresentada.

Gráfico 2 – Deficiências apresentadas pelos participantes dos cursos de inclusão digital – Percentual de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência



Fonte: Equipe do Projeto, 2016.

O fato de termos atendido alunos com paralisia cerebral fez com que fosse necessária uma atenção especial com relação à didática de ensino e ao auxílio no manuseio dos recursos de teclado e mouse, visto que estes alunos apresentavam dificuldades motoras. Segundo Amaro (2006):

O prejuízo motor é a alteração mais frequente em pessoas com paralisia cerebral, embora também possa haver prejuízos nos aspectos visuais, auditivos, psicológicos, mentais e de linguagem. A alteração motora é, direta ou indiretamente, responsável pela maior parte das alterações que a pessoa com paralisia cerebral terá ou não, uma vez que o componente motor está presente nas habilidades de andar, manipular, falar, escrever, entre outras (AMARO, 2006, p. 65-66).

Ciente desta dificuldade, foi oferecida aos alunos com paralisia cerebral uma didática específica ao longo das aulas. O foco principal concentrou-se nas aulas de digitação, onde se utilizaram programas e exercícios práticos que ajudaram no desenvolvimento das habilidades destes alunos. Uma didática diferenciada também foi desenvolvida para os alunos com dificuldades visuais. Além da utilização de material que explorava a sensação do tato, houve uma preocupação em oferecer textos impressos com letras em tamanho maior, além do uso de ferramentas de ampliação de tela. Com a continuidade dos cursos, pôde-se notar uma evolução muito rápida no aprendizado de todos. A partir disso, observou-se que o uso dos recursos TIC's puderam proporcionar mudanças nesses participantes desde o período de implantação das atividades até o seu término. Os benefícios alcançados confirmam o pensamento de Menezes (2006):

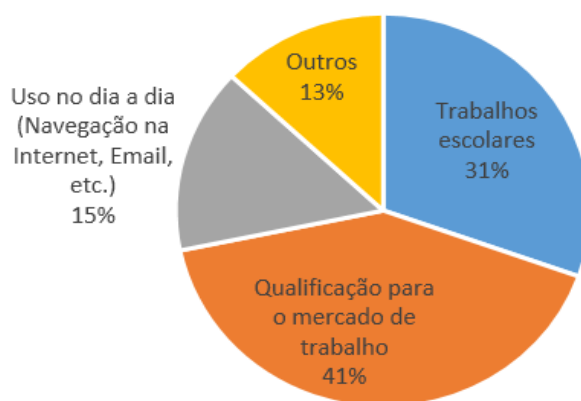
Com o auxílio do computador, pessoas com necessidades especiais poderão desenvolver inúmeras habilidades que favorecerão seu processo de aprendizagem e descobrir que seu mundo está cheio de possibilidades. A busca de superação das

dificuldades e limitações, aumenta a autoestima e a crença em suas capacidades (MENEZES, 2006, p. 17).

O aprendizado que os cursos de informática propiciaram aos participantes foi muito significativo. Quando questionados sobre a importância que os cursos trariam para o futuro, 100% dos participantes consideraram de fundamental importância os conhecimentos adquiridos com o trabalho. O aprendizado torna-se ainda mais significativo, a partir do fato de que no início das aulas, muitos dos alunos (66%) nunca haviam tido contato com o computador.

No **Gráfico 3**, observa-se que a maior parte dos participantes (41%) esperam usar os recursos aprendidos para a inserção no mercado de trabalho, já outra parcela significativa (31%) pretende aplicar o aprendizado em seus trabalhos escolares e outros 15% em atividades do dia a dia.

Gráfico 3 – Expectativas dos participantes quanto a aplicabilidade do conteúdo ministrado – Expectativas para o uso do aprendizado



Fonte: Equipe do Projeto, 2016.

Em uma conversa ao final das atividades dos cursos os alunos puderam fazer relatos sobre a experiência vivida, bem como uma avaliação sobre o projeto. A seguir têm-se algumas transcrições destes relatos:

Aluno I (21 anos, PNE, Ensino Médio Completo, Zona Urbana) – “Sabe-se que a tecnologia está avançando cada vez mais e para que possamos utilizar os recursos tecnológicos é necessário que se saiba manipulá-los. Procurei o curso de inclusão digital, pois tinha o interesse de aprimorar meus conhecimentos e de conseguir um diferencial na minha inserção no mercado de trabalho. Tenho certeza que utilizarei estes conhecimentos para desenvolver minhas habilidades em informática e poder compartilhar o que aprendi com outras pessoas da comunidade. Estou satisfeita com

tudo que aprendi e espero que logo novos cursos sejam realizados para que cada vez mais outras pessoas sejam beneficiadas”.

Aluno II (17 anos, Ensino Médio Incompleto, Zona Rural) – “Apesar de já possuir contato com o computador eu consegui aprender algo novo com os cursos de informática. Pretendo utilizar os conhecimentos adquiridos em trabalhos escolares e em um futuro emprego. Espero em breve poder participar de novos cursos, pois assim me manterei atualizado e estarei aprendendo cada vez mais sobre a tecnologia e seus benefícios”.

Aluno III (40 anos, PNE, Ensino Fundamental, Zona Rural) – “Eu quero fazer por onde não deixar de lado os conhecimentos que adquiri nas aulas de informática. Hoje posso dizer que já sei manipular um computador e tenho certeza que daqui para frente colocarei em prática o meu aprendizado no desempenho das funções do dia a dia”.

Estes exemplos são apenas alguns dos muitos que foram observados, eles mostram que o aprendizado promovido pelos recursos TIC's está tendo uma aplicabilidade prática na vida dos participantes. Futuramente, eles poderão atuar como multiplicadores, repassando seu conhecimento para outras pessoas das comunidades em que residem. Isso mostra que um dos principais resultados e benefícios das atividades de inclusão digital foi o de desenvolver nos alunos uma nova mentalidade com relação à maneira de desempenhar suas funções e ao seu papel como membros atuantes da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou descrever e discutir a importância de possibilitar o acesso das Tecnologias Digitais de Comunicação aos Portadores de Necessidades Especiais do brejo paraibano, no sentido de auxiliá-los no exercício de sua cidadania e a facilitar no acesso ao mercado de trabalho. Ações como esta são fundamentais para a democratização do conhecimento, do acesso tecnológico e da inclusão social, fazendo com que, uma vez mais, a Educação exerça seu papel inclusivo de completude social.

Através da utilização de metodologia educacional apropriada para o público atendido e levantamento de dados, foi verificado, ao término das atividades, a satisfação dos participantes na aquisição de maiores conhecimentos para enfrentarem o mercado de trabalho. Os alunos desenvolveram a consciência de que a informática é importante e pode ser útil no dia a dia. Os resultados obtidos mostram que uma proposta de ampliação e continuidade das atividades na região do brejo paraibano seria importante, contribuindo como forma de compartilhar acesso ao conhecimento para os que ainda não possuem, minimizando assim

problemas sociais, promovendo a cidadania e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária.

Verificamos que, após a realização dos cursos, um dos alunos com paralisia cerebral conseguiu publicar um livro de poesia, já fruto do aprendizado durante o projeto, além de alunos com deficiência física foram aproveitados no comércio local, em atividades de digitação.

A perspectiva é de continuidade dos trabalhos aqui apresentados, uma vez que existe uma demanda crescente da comunidade, fazendo com que os recursos metodológicos sejam aprimorados para atender a demanda existente.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 262p.

BRASIL. **Educação: Programa de Inclusão Digital**. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/acesso-a-bibliotecas-publicas-na-rede>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

CPRM/PRODEEM. MASCARENHAS, J. C. et al. (Orgs.). **Diagnóstico do município de Areia, Estado da Paraíba**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 21p.

FAVARIM, Fábio; BORSOI, Beatriz T. Ações de inclusão Digital na UTFPR Campus Pato Branco promovendo cidadania e oportunidades de trabalho. In: Seminário Nacional de Inclusão Digital, 3.2014. **Anais...** Passo Fundo/RS. 2014. CD-ROM.

FILOSOFIA HOJE. **Inclusão social de pessoas com necessidades especiais**. 2016. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

FONTINATE, M. C. F. **Inclusão digital**. 2011. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2036>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

IBGE. **Cidades – Areia/PB**. 2014. Disponível em: <[http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250110&search=parai ba|areia|infograficos:historico](http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250110&search=parai%7Ba|areia|infograficos:historico)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

JOURNAL OF GLOBAL HEALTH. **Equity**. 2016. Disponível em: <<http://www.jogh.org/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MENEZES, Eliana da C. P. **Informática e educação inclusiva**: discutindo limites e possibilidades. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. 132p.

PASSERINO, L. M. Inclusão Digital de Pessoas com necessidades educacionais especiais: EDUKITO. In: Taller Internacional de Software Educativo – TISE, 8. Santiago. **Anais...** Santiago, 2003. CD-ROM.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 8, p. 1-18, mar./abr., 2007.

SANTAROSA, L. M. C. Inclusão Digital: espaço possível para pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista do Centro de Educação**, Brasília, v. 1, n. 20, p. 1-11, jul./dez., 2002.

SCHLÜNZEN, E. T. M. A tecnologia como inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). In: PELLANDA, N. et al. **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 195-210.

UNESCO. **Acesso do portador de necessidade especial**. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158524por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**. A exclusão digital em debate. São Paulo: SENAC, 2006. 214p.

CAPÍTULO 2

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A QUESTÃO DA SUA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

José Leonardo Rodrigues Laurindo⁵
Tatiana Ribeiro Costa⁶

RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar uma análise acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão social, analisando inicialmente o conceito de deficiência, buscou-se posteriormente sintetizar a pessoa com deficiência ao longo da evolução da história humana, destacou-se algumas previsões legais, explorando a acessibilidade e políticas públicas como meio de inclusão social e por fim foram feitas algumas considerações sobre a inserção do portador de deficiência no mercado de trabalho, através de uma revisão bibliográfica. Apesar de estarmos em pleno século XXI os preconceitos ainda são múltiplos, repercutindo em grandes impedimentos às pessoas com algum tipo de deficiência. A metodologia da pesquisa é de caráter exploratório e de natureza bibliográfica, ocorrendo através de análise crítica de pressupostos teóricos de autores que discutem a temática. O artigo pode inferir que historicamente pessoas com algum tipo de deficiência foram vítimas da exclusão e preconceito, chegando ao extremo de terem suas vidas ceifadas na Roma antiga por serem considerados seres inúteis, inferiu também que mesmo com legislações avançadas no tocante aos direitos das pessoas com deficiência estas encontram grandes dificuldades de inserção no mercado de trabalho em decorrência da falta de qualificação profissional; carência no sistema de habilitação e reabilitação e o estímulo econômico precário para empresas na contratação desses indivíduos. Por fim observa-se que muito se evoluiu, mas que é necessário avançar mais e efetivar as legislações e políticas públicas existentes observando o princípio da equidade.

Palavras-chaves: Pessoa com Deficiência. Inclusão. Trabalho.

⁵Graduação em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Pós Graduação em Direito Processual Civil pela Universidade Anhuera-Uniderp (2012). Email: leonardorodriguesadvocacia@gmail.com

⁶Graduada em Serviço Social. Especialista em Gestão Pública Municipal. Email: tati_ribeiroc@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE) o Brasil possui 45 milhões de pessoas com deficiência, ou seja, quase 24% dos brasileiros possuem algum tipo de deficiência, o que representa uma parcela significativa da população, trazendo à tona a necessidade de investimento e efetivação de políticas públicas que afiance os direitos sociais, dentre eles o acesso ao trabalho. Nessa perspectiva de acesso ao mundo de trabalho pelas pessoas com deficiência será feito aqui uma retomada histórica da evolução da deficiência e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, além dos entraves e preconceitos que permeiam a temática.

A metodologia da pesquisa é de caráter exploratório e de natureza bibliográfica se orientando em pressupostos teóricos de autores para a análise e interpretação crítica do tema. O processo de pesquisa é feito através de análise documental, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

2 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL

2.1 Conceito de deficiência

São poucas as obras sobre a trajetória histórica relacionada às questões envolvidas as pessoas com deficiência, assim, retrata-se o estigma imputado às pessoas, que física ou mentalmente, são consideradas como fora dos padrões tidos como normais pela sociedade. A identificação e adjetivação das pessoas com deficiência se abrangem em: inválidos, aleijados, cegos, mancos, tortos, defeituosos, retardados, excepcionais, especiais, sempre com atributos que tendem a apontar uma diferenciação, a anormalidade, desvantagem e incapacidade em relação às outras pessoas.

Nesta esteira, Diniz (2007, p. 08) retrata que “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”.

Para Sassaki (2009) a linguagem é estigmatizadora, e acaba sendo modificada através dos tempos, visto que as pessoas com deficiência começaram a discutir de maneiras diversas como gostariam de ser identificadas. Deste modo, os inválidos, bem como, os incapacitados e defeituosos, com o tempo passaram a ser vistos como portadores de deficiências.

O autor afirma ainda que:

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. [...] Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje (SASSAKI, 2009, p. 01).

Algumas contradições e polêmicas ao longo dos anos passaram a ser estabelecidas como meio conceituador de deficiência, sendo neste caso adotado modelos médico e social. Assim, a conceituação do modelo apresentado pela área médica se volta para a concepção de deficiência, como sendo algo pertencente ao ser humano com lesão que necessita de tratamento clínico para se adequar perfeitamente à sociedade.

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (AMIRALIAN, PINTO, GHIRARDI, LICHTIG, MASINI, PASQUALIN, 2000, p. 98).

Diante da presente concepção as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência devem se submeter a procedimentos médicos para a reabilitação na vida social, isto é, se considera como paciente quem necessita de cuidados especiais.

No caso do estado brasileiro, para fins de concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) tanto as pessoas com deficiência como os idosos devem ser submetidos ao enquadramento no Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007, que acaba por considerar a pessoa com deficiência “aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho” (BRASIL, 2007, art. 4º, inc. II).

Em razão destas características, a definição médica acaba por ser determinante na disseminação dos preconceitos voltados a esses indivíduos de forma geral, não apenas em razão de alguma limitação permanente ou temporária, mas também por serem muitas

vezes considerados incapazes de realizar e/ou executar funções inerentes ao cotidiano e as relações sociais.

Diante disto, o modelo social acaba por defender que a deficiência não ocorre apenas no corpo como uma espécie de lesão, mas, também na estrutura da própria sociedade que o segrega. Neste sentido, Diniz (2007, p. 9) retrata a necessidade de se considerar que não apenas o corpo ou o intelecto é deficiente, mas também o meio no qual ele está inserido. Portanto, a “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9).

Assim, diante desta linha, a Cartilha da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), materializa em seu artigo 1º a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 16).

Nesta esteira, existem dificuldades em se relacionar o corpo com lesão, bem como, a questão das barreiras sociais que tendem a impedir o seu perfeito desempenho de forma proporcional ao das pessoas sem deficiência (DINIZ, 2007).

2.2 Uma breve síntese da pessoa com deficiência e suas legislações ao longo da história humana

O preconceito e o estigma são fatores que geralmente acompanham a vida de quem possui algum tipo de deficiência ou que não corresponde ao padrão social estabelecido.

Na Antiguidade, Andrade (2009) nos relata que os hebreus viam, na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e impediam qualquer portador de deficiência de ter acesso à direção dos serviços religiosos.

De acordo com os estudos deste autor, a Lei das XII Tábuas, na Roma antiga, autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, assim, referendando a tomada de posições drásticas que aniquilavam as pessoas com deficiência da época.

Tal constatação pode ser evidenciada nas palavras de Sêneca (apud Silva, 1986, p. 129) quando afirmou que:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.

Ainda em seu processo evolutivo o homem prioriza a utilidade do indivíduo, objetivando o progresso material, como primazia máxima da razão, findando por reforçar a ideia de incapacidade e exclusão que segregou e relegou essas pessoas a condição de seres incapazes.

Pessotti (1984) esclarece que na Antiguidade Clássica as crianças deficientes eram abandonadas e mesmo eliminadas por não serem consideradas aptas para a arte de guerrear, e que durante a Idade Média, com a difusão da doutrina cristã, instituições asilares foram criadas para recolher indiscriminadamente loucos, prostitutas, mendigos e excepcionais, uma vez tratem-se de “filhos de Deus”, incapacitados para uma vida social e econômica aceitável.

Por outro lado, o autor afirma que com o fortalecimento da ciência moderna no século XIX, as pessoas com deficiência passam a ser objeto de estudo dos agora denominados médicos e psiquiatras, os quais passam a buscar a identificação das causas físicas e biológicas para as deficiências e, a partir das mesmas, estabelecem um modelo curativo.

Em concomitância as iniciativas de estudos médicos, Canziani (1998) aponta o avanço na discussão da temática em outras áreas, em uma breve retrospectiva histórica este apresenta documentos que têm contribuído para a elaboração das políticas públicas e organização dos serviços na área da Educação Especial em vários países do mundo, dentre eles o Brasil. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) apresenta-se como guia para os novos documentos e normas internacionais que ainda vêm sendo construídas.

Além do mais, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização Mundial da Saúde (OMS), foram às instâncias que mais contribuíram para as mudanças nas concepções das necessidades especiais.

Araujo (2008) infere que no Brasil, foi a partir da década de oitenta que tal movimento, baseado nos direitos humanos, passou a atingir os pesquisadores, profissionais e políticos de forma mais expressiva. Dentre os documentos mais

importantes norteadores das práticas, temos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e, mais recentemente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

De modo geral, de acordo com a autora, todos esses documentos procuram oferecer às pessoas com deficiência as condições necessárias para exercício pleno da cidadania. Porém, sabemos que as conquistas legislativas, em si, não garantem essa plena cidadania. Fazem-se necessárias intervenções do poder público e da sociedade civil no sentido de afiançar e efetivar que este público tenham seus direitos realmente consolidados.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, III, por exemplo, ao tratar sobre a educação especial afirma que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já os pressupostos legais da Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, reserva um capítulo exclusivo para educação especial (cap. V), o que se torna relevante para uma área tão pouco contemplada. Uma leitura atenta do artigo 58 nos faz compreender que se entende por educação especial para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Nota-se que essas últimas normativas afirmam o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Entretanto, percebe-se que ainda existe resistência à inclusão não só no ambiente escolar, mas em todas as esferas da sociedade, o que é contraditório a legislação atual.

2.3 Terminologia utilizada para definição de deficiência

Atualmente existe uma serie de questionamentos sobre os termos a serem usados na forma de tratamento para com pessoas com deficiência, mas, para elas esse fato não se torna estritamente preponderante quando se comparado aos entraves encontrados para que os mesmos exerçam sua cidadania plena. Porém mesmo diante desse fato, é importante situar as terminologias adotadas ao longo do tempo na designação desses indivíduos.

Para Sassaki (2003, p.12-16) existe ao longo da história brasileira uma trajetória sobre a terminologia:

Os inválidos. Época: No começo da história, durante séculos. Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Significado: O termo significava “indivíduos sem valor”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

A presente terminologia estigmatizava os seres humanos como: um peso morto para a família como para a sociedade, reforçando a questão da exclusão.

Os incapacitados. Época: Século 20 até por volta de 1960. Significado: 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 (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

É possível observar nesta época uma leve mudança em relação a visão implícita da sociedade, de forma a reforçar a ideia de que as pessoas com deficiência eram dotadas de capacidade reduzida em variados aspectos de sua vida, abrangendo tanto a questão social como a profissional.

Os defeituosos/os deficientes/os excepcionais. Época: por volta de 1960 até cerca de 1980. Significado: “Os defeituosos” significavam “indivíduos com deformidade” (principalmente física). “Os deficientes”, “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” significavam “indivíduos com deficiência intelectual” (SASSAKI, 2003, p.12-16).

Assim, a sociedade começa a utilizar os termos como meio de demonstrar apenas a sua condição de deficiência, e, não como a incapacidade de realizar algo:

Pessoas deficientes. Época: de 1981 até cerca de 1987. Significado: Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficiente” (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 (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

No ano de 1981 é criado pela ONU o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, terminologia utilizada para focalizar as pessoas deficientes não apenas em sua condição, mas o seu lado humano, trazendo a tona uma nova imagem destas perante a sociedade como um todo:

Pessoas portadoras de deficiência. Época: por volta de 1988 até cerca de 1993. 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. Significado: 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” (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Importante salientar que o presente termo sugere que a deficiência ocorre apenas em alguns momentos, não sendo a mesma permanente.

Pessoas com necessidades especiais/pessoas portadoras de necessidades especiais. Época: por volta de 1990 até hoje. Significado: 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”. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Assim, o vocábulo “necessidades especiais” acabou por substituir a palavra deficiência, passando a ter um valor agregado, ou seja, definindo tanto as pessoas deficientes como também as que necessitam de um tratamento diferenciado.

Pessoas especiais. Época: por volta de 1990 até hoje. Significado: O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Observasse que a presente terminologia não traz consigo valor algum, visto que pessoas especiais são todos os seres humanos independentemente de qualquer tipo de condição:

Pessoas com deficiência. Época: junho de 1994. Significado: “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 (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Neste contexto, os termos se tornam adequados aos valores sociais e representam em cada época as pessoas portadoras com deficiência, sendo exigida a sua inclusão, onde se mobilizam buscar condições de sua integração social de forma real:

Portadores de direitos especiais. Época: maio de 2002. Significado: 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 (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Assim, os Portadores de Direitos Especiais (PODE) traz consigo a lembrança da “capacidade”, mas também apresenta problemas em sua utilização. Assim, este termo não exprime realmente os desejos das pessoas com deficiência, pois, estes querem um tratamento igual às demais pessoas, não buscando em nenhum momento direitos especiais.

Pessoas com deficiência. Época: por volta de 1990 até hoje e além. 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. A relação de documentos produzidos nesses eventos pode ser vista no final deste artigo. Significado: “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 (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

Portanto, com a Convenção da ONU em dezembro de 2006, as pessoas consideradas como integrantes dos movimentos sociais começaram a debater a questão de como gostariam de ser chamadas, chegando-se a conclusão do termo “Pessoa com Deficiência”, procurando a valorização da pessoa e não apenas a deficiência.

2.4 Acessibilidade como inclusão

Não importa o tipo de deficiência, ela deverá ser medida por meio do grau da impossibilidade da pessoa de interagir com o meio em que vive, bem como, a sua autonomia (RITA, 2008). Assim, a promoção da acessibilidade representa a questão da

inclusão, sendo o meio que materializa a oportunidade às pessoas com deficiência de participarem de forma plena na sociedade, igualando as condições com os demais. Deste modo, a acessibilidade é a facilidade de acesso, obtenção (MICHAELIS, 2009).

Nesta esteira o art. 9º do Decreto nº 6.949/09 traz consigo a ideia de competência aos Estados como meio garantidor das entidades a oferecer aos deficientes instalações e serviços adequados, trazendo os aspectos da acessibilidade, conforme se verifica abaixo:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Para Vital e Queiroz (2009), o artigo 9º traz consigo a questão da acessibilidade como uma ferramenta para que as pessoas com deficiência consigam atingir uma autonomia plena em todos os aspectos da vida. Ocorre uma visão atualizada, onde passam a ser tratados de maneira específica.

Segundo ainda os autores o espaço público não deve ser visto apenas para o “homem padrão”, mas, deve-se construir rampas, levando-se em consideração a idade e o estado de saúde dos usuários, para que a cidadania seja realmente exercida.

Importante salientar que o impedimento presente na pessoa com deficiência é algo que não pode ser visto como algo sem importância na diversidade humana; merece ser alvo de análise e estudos que repercutam na qualidade de vida e desenvolvimentos físico e social saudável. Assim, o corpo com impedimentos passa se submeter a constantes mudanças, tanto pela questão da reabilitação como pela genética ou outras práticas educacionais (DINIZ, 2009).

Para Diniz (2009), os impedimentos representam verdadeiras desvantagens naturais nos ambientes sociais, que tendem a restringir à participação de forma plena. Diante disto, a desvantagem não é algo inerente dos contornos do corpo, mas, sim, advém de valores, atitudes e práticas discriminantes, que induzem ao impedimento.

De forma esclarecedora, Diniz (2009) acaba por concluir que a deficiência é uma desvantagem social, pois restringe a participação do homem em razão dos impedimentos, mas não a uma barreira física, mas as barreiras sociais impostas pela

sociedade não inclusiva que segregar, e excluir esses indivíduos, potencializando as desigualdades.

2.5 Estado e seu papel afiançador

Constitucionalmente, o Estado, como governo, se torna responsável por atender todas as demandas sociais, combatendo a exclusão social que envolve a pessoa com deficiência.

Assim, segundo Höfling (2001) as políticas públicas devem ser vistas como o “Estado em ação”. Portanto, é competência dele implementar por meio dessa políticas as ações que se voltem para as pessoas com deficiência. Devendo estas políticas ser compreendidas como responsabilidade do Estado no que tangem a implementação e manutenção por meio de um processo de tomada de decisões, que passam a envolver órgãos públicos, variados organismos e atores sociais ligados diretamente a temática.

Segundo Semerato (1999), a política pública é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação vivenciada nos últimos anos pelas pessoas com deficiência. Assim, para o autor, o papel do Estado no que diz respeito a essas pessoas é zelar pelo bem estar social deles.

Para Neri (2003) a inclusão social de pessoas com deficiência, por vezes, esbarra nas questões funcionais, como, por exemplo, acessibilidade, e também as barreiras sociais, preconceito e discriminação. Tornando-se imprescindível o rompimento dessas limitações para que realmente se efetive a inclusão dos indivíduos, principalmente no mercado de trabalho, devendo o Estado auxiliar neste processo de inclusão.

2.6 A inclusão do deficiente no mercado de trabalho

A inclusão social se constitui em um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Pereira (2006, p. 2) explica que “todo cidadão tem direito de participar da vida social, e nessa perspectiva estamos incluindo ai o direito ao ensino superior. Mas na verdade é impossível não ressaltar que na prática, poucos avanços tiveram nessa área”.

Muito se debate acerca da reintegração, Marques (apud Mantoan, 1997, p. 20) defende que “só é possível reintegrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado”.

Cauz e Iacono (2009, p. 6) explicam que “as críticas à inclusão situam-se nas relações entre a condição social das pessoas que apresentem necessidades especiais e o processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade”.

Para os autores, “a competitividade atualmente valoriza o êxito, o rendimento e a capacidade de competir e não parece possível defender, nessa sociedade capitalista inclusão baseada em valores, tais como a cooperação, a solidariedade e o respeito”.

Contemporaneamente, Henning (2008, p. 181) esclarece que:

(...) a discussão da Igualdade, como valor ideal da modernidade é pautada pela garantia de direitos e encarnada na proliferação constante dos discursos da Inclusão escolar. Assim, temos uma série discursiva que conecta três elementos: a Igualdade como figura hegemônica de modernidade, o discurso da garantia de direitos na sociedade contemporânea e os discursos da Inclusão no campo educacional.

Na concepção de Sassaki (1997) e Mantoan (1997) *inclusão* significa uma inovação em relação às práticas anteriores, o inaugurar de uma nova fase em que se exigirá a participação da sociedade.

Nas palavras de Sassaki (1997, p. 41) trata-se do processo pelo qual:

(...) a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Há de se compreender que a pessoa com deficiência seja esta qual for, não é alguém sem conhecimento, um inútil, mas um ser humano dotado de capacidades, alguém totalmente capaz de se desenvolver dentro de suas condições.

No que tange mais especificamente a palavra trabalho propriamente dita, Scheler (2004) teoriza acerca de três sentidos dados a esta: o de uma atividade humana, às vezes também animal ou mecânica (“esta máquina trabalha bem”; “este burro faz um bom trabalho”); o de um produto coisificado de uma atividade (“este quadro é um belo

trabalho”; “este livro é um trabalho bem acabado”); e o de uma tarefa ou fim apenas imaginado (“resta-nos muito trabalho bem acabado”).

De acordo com Chauí (2001, p. 414):

Marx aplica o caráter material, os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, como eles vêm se organizando por meio de sua história, pois o desenvolvimento da sociedade estava atrelado ao desenvolvimento dos meios de produção e a relação entre as classes sociais estabelecida entre os donos desses meios de produção e aqueles que são obrigados a vender sua mão de obra em troca de uma remuneração salarial.

A autora infere que:

(...) em consequência disto, a consciência humana é levada a pensar as ideias que pensa, por causa das condições materiais instituídas pela sociedade. O indivíduo é o que as condições materiais (as relações sociais de produção) lhe determinam “a ser e a pensar” e é histórico porque a sociedade e a política dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.

Para Romita (1991, p. 5), o grande entrave da inserção e manutenção do portador de deficiência no mercado de trabalho está:

- a. na carência de qualidade profissional;
- b. na carência dos sistemas de habitação e reabilitação;
- c. na falta de estímulos econômicos que facilitam a sua contratação pelas empresas.

Segundo Romita (1991, p. 6), “a verdade parece estar na combinação dos dois argumentos”.

“Os portadores de deficiência não necessitam de medidas preferenciais, mas sim de remoção das barreiras que impedem a sua inserção no mercado de trabalho, mas por não haver uma integração eficiente desses três pontos (qualificação profissional, habitação e reabilitação, estímulos financeiros) no Brasil, uma grande parte dos portadores de deficiência são pedintes de ruas e trabalham na economia informal, como: camelôs distribuidores de propaganda nos semáforos etc., estando, via de regra, fora do mercado formal de trabalho e sem a proteção do sistema de seguridade social”

Neste aspecto, Romita (1991, p. 11) infere que “para alcançar o objetivo de proporcionar aos deficientes o acesso aos cargos e empregos públicos e privados, é necessário que o Estado Legislador adote medidas niveladoras, a fim de remover os

obstáculos que se opõem ao livre desenvolvimento da personalidade dessas pessoas, assim como dos demais membros das classes sociais desfavorecidas”.

Para Dubner (2005), ainda há muito que fazer no Brasil quanto ao assunto e a contratação de pessoas com deficiência. Pela Legislação do Ministério do Trabalho, empresas com mais de 1mil funcionários são obrigadas a ter pelo menos 5% de deficientes em seu quadro de funcionários. Há, inclusive, multa prevista de R\$ 5 mil para cada funcionário deficiente que as companhias deixarem de contratar. Mas, na prática, a lei é pouco aplicada.

Tal assertiva se justifica por intermédio da afirmativa de Frigotto (1995) ao inferir que a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais), capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades.

Na contramão das regras capitalistas, Sousa, Santos e Prado (2009, p. 582) pontuam que:

(...) surge a Lei nº 8213/99 que estabelece que as empresas com mais de 100 funcionários devem absorver em seu quadro funcional de 2% a 5% de pessoas com deficiência, e é diante desta lei que surge a questão sobre a qualificação humana destas pessoas, pois como poderemos observar nesta pesquisa, de que adianta o deficiente se qualificar se há ele só se oferece os empregos de baixa qualificação e baixa remuneração.

Na verdade, como afirma Frigotto (1995, p. 41):

A ideia-chave é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de reprodução. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado com indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

De acordo com o arcabouço teórico de Glat (1998) e Marques (1991). O processo de inclusão não é um tema atual, pelo contrário, já vem sendo debatido ao longo da história.

Segundo Abreu e Marques (s/d, p. 3):

(...) a preocupação da inserção da pessoa com deficiência no contexto do trabalho é um tema que começou a se estender para o meio organizacional somente a partir da aprovação de leis específicas que tentam assegurar esse

direito a chamada Lei de Cotas (8.213/91, art. 93) que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Atualmente, algumas organizações estão incorporando pessoas com deficiência em seus quadros de funcionários simplesmente porque o Ministério Público do Trabalho (MPT), através de uma fiscalização rigorosa, está aplicando punições a quem não está cumprindo com a lei.

Mesmo com a promulgação dessa lei, a oportunidade para a pessoa com deficiência ter acesso ao mercado de trabalho, ainda caminha em passos lentos, pois elas esbarram em vários obstáculos, dentre eles, as discriminações do passado.

Tradicionalmente, de acordo com o arcabouço teórico de Glat (1998, p. 11):

(...) o atendimento aos portadores de deficiência era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado no modelo médico, a deficiência era vista como doença crônica e o deficiente como um inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para sociedade devendo ficar ao cuidado da família ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população.

Muitas pessoas com deficiência contam com a colaboração de entidades e instituições que os capacita e conduz ao mercado de trabalho assim como oferece assistência e orientação necessárias as empresas.

A importância dessas entidades se justifica através dos estudos de Abreu e Marques (s/d, p. 5) quando alegam que os tantos obstáculos para a inserção e manutenção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho aparece desde o momento inicial: no recrutamento e seleção sendo eles:

- a carência de qualificação profissional;
- a carência dos sistemas de habilitação e reabilitação;
- a carência de cadastro de pessoas com deficiência capacitadas ao trabalho.

Os estudos de Cavalcante e Neto (2001) ainda incluem a falta de estímulos econômicos que facilitem a sua contratação pelas empresas.

Segundo estes autores, por não haver uma integração eficiente de três pontos (qualificação profissional, habilitação e reabilitação, estímulos financeiros) no Brasil, uma grande parte das pessoas com deficiência ingressam no mercado informal, estando, em via de regra, fora do mercado formal de trabalho e sem a proteção do sistema de seguridade social.

Toda essa realidade de inclusão no mercado de trabalho das pessoas com a deficiência aponta para a necessidade de discussão e avanço nos direitos e consolidação

da legislação vigente, tendo em vista a pífia inclusão dessas pessoas no mercado formal e a absorção dos mesmos no emprego informal ou subemprego.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma retomada histórica e contextualizar as características do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência podemos observar alguns avanços, é inegável a criação de legislações e políticas públicas voltadas para esse segmento da sociedade, assim como também estudos e pesquisas que repercutem na qualidade de vida destes.

Dessa forma, evidenciasse que constitucionalmente é possível afirmar e concluir que tanto o conceito de pessoa com deficiência superou o aspecto clínico e assistencialista regulado na legislação anterior, quanto à evolução histórica humana de inclusão, acessibilidade, políticas e legislação conquistaram avanços.

Mas muito ainda se precisa avançar, é necessário efetivar os direitos já garantidos nas legislações, investir e garantir que as políticas públicas para esse público sejam realmente consolidadas e implementadas, principalmente as que escolarizam e capacitam as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, dando a elas oportunidade de alcançarem as funções e carreiras mais diversas.

É fundamental utilizar o princípio da equidade, adaptando as regras a casos específicas, para assim tornar as pessoas com deficiência alcançáveis pelo mercado de trabalho, propiciar a segurança de renda e evitando que estas se encontrem na informalidade ou fora do mercado de trabalho em decorrência de alguma deficiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A.; MARQUES, V. **Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia.** Disponível em: <[http://www.aedb.br/seget/artigos07/1308_Artigo%20gestao%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20um%20olhar%20da%20psicologia%20SEG ET07\(2\).pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos07/1308_Artigo%20gestao%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20um%20olhar%20da%20psicologia%20SEG ET07(2).pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, I.; MASINI, E. F.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, 2000.

ANDRADE, F. S. **Fatos históricos sobre os portadores de necessidades especiais e também o contexto historiográfico dos jogos e brincadeiras ao longo dos tempos.** Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_18298/artigo_sobre_fatos_hist%C3%93ricos_sobre_os_portadores_de_necessidades_especiais_e_tambem_o_contexto_historiogr%C3%81fico_dos_jogos_e_brincadeiras_ao_longo_dos_tempos>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ARAÚJO, A. **Relações entre o processo de integração/inclusão na educação especial e o processo de desinstitucionalização na saúde mental: uma pesquisa-intervenção por meio do acompanhamento terapêutico com pacientes psiquiátricos com longa história de internação.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1525t.PDF>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.** Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CANZIANI, M. L. O atendimento no município à pessoa portadora de deficiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, p. 42-45, 1998.

CAUZ, K. P. L. I.; IACONO, J. P. **A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no município de cascavel – PR.** Disponível em: <http://www.pr.senai.br/portaleducacional/uploadAddress/A_inclus%C3%A3o_escolar_de_crian%C3%A7as%5B23426%5D%5B2219%5D.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CAVALCANTE, J. Q. P.; NETO, F. F. J. **O portador de deficiência no mercado formal de trabalho, 2001.** Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2132>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOZA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Rev. Int. Direitos Human**, v. 6, n. 11, São Paulo, 2009.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento.** Texto para Discussão 1040, IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Set. 2004.

DUBNER, S. **Política de emprego para deficiente ainda é precária.** Disponível em: <<http://www.defnet.org.br/projetabcdario.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DUTRA, F. S. **Serviço Social no campo da surdez:** desafios e perspectivas de atuação profissional. Monografia. (Curso de Graduação em Serviço Social). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GONZALEZ, T. M. **Família unidade e diversidade.** Cuba, 2003.

HENNING, P. C. **Igualdade e liberdade nos discursos educacionais contemporâneos.** Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&secao=253>. Acesso em: 25 jun. 2017.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação CEDES**, v. 21, n. 55, Campinas, nov., 2001.

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

MARQUES, V. **Ruptura epistemológica e psicologia:** a importância do olhar fluido. Tese (Doutorado em Psicologia). UFRJ. Rio de Janeiro, dezembro, 2005.

NERI, M. **“Retrato da deficiência no Brasil”.** Rio de Janeiro: Ed. FGV / IBRE, 2003.

NOGUEIRA, C. M. P. **O fisioterapeuta e a acessibilidade das pessoas com deficiência.** Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, O. P.; LIRA, L. A. R. **Inclusão social dos portadores de necessidades especiais nas organizações.** Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC13.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PASSOS, O. O. Interdisciplinaridade e surdez. In: Congresso Internacional, 3; Seminário Nacional do INES, 9., 2004, Rio de Janeiro. **Educação de surdos:** múltiplas faces do cotidiano escolar. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2004. p. 142.

PEREIRA, M. M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abr., 2006.

- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- ROMITA, A. S. **Trabalho do deficiente**. In: JTB, p. 17-812, 1991.
- RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. **A prática da audiológica clínica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EduFF, 1999. p. 47.
- SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. O censo de pessoas com deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano VI, n. 31, mar./abr., 2003.
- SCHULER, M. **A posição do homem no cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- SCHWARZ, A. E.; HABER, J. **Gestão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho**. São Paulo: Febraban - Federação Brasileira de Bancos. Agosto/2006.
- SEMERATO, G. **Gramsci e a sociedade civil – cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-41, 2001.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p. 11.
- SOUZA, V. R. M.; SANTOS, A. C. N.; PRADO, R. B. S. **Surdez, educação e mercado de trabalho**. Anais do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade. Disponível em: <http://edapeciuufs.dominiotemporario.com/doc/056_VERONICA.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação de surdos em Aracaju**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- TELFORD, W. C.; SAWER, M. J. **O indivíduo excepcional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- VITAL, F. M. P. Preâmbulo. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

CAPÍTULO 3

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

José Erivonaldo Ferreira Paiva Júnior⁷
Kléber Neves Marques Júnior⁸

RESUMO

Este trabalho visa analisar as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas para se locomover dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I, João Pessoa - PB; bem como observar a acessibilidade dos espaços da Universidade Federal da Paraíba, busca-se tentar entender quais as reais necessidades dos usuários cadeirantes. É estudo de caráter descritivo do tipo relato de experiência, realizado na Universidade Federal da Paraíba. Iremos descrever os fatos ocorridos durante uma vivência onde um dos autores teve que percorrer um trajeto usando cadeira de rodas e observando como a acessibilidade desta instituição se apresenta. Durante todo trajeto foram encontradas grandes dificuldades para a locomoção, como por exemplo, acessibilidade em rampas, banheiros e no caminho percorrido. O desrespeito pela população também foi algo presente, desde bloqueio das rampas de acesso, até os olhares pejorativos para o usuário da pesquisa em questão. Esse tipo de vivência possibilita expressar dificuldades vividas por pessoas que muitas vezes são imêmorez pela população, seja por preconceito ou por falta de informação sobre como é a vida de um cadeirante. Além disso, pode-se ampliar os olhares teórico-práticos para as necessidades das pessoas com deficiência, nos transformando intimamente em seres mais humanos.

Palavras-chaves: *Disabled Persons. Equipamentos de Autoajuda. Health Services Accessibility.*

⁷Fisioterapeuta pela Universidade Federal da Paraíba. Docente Supervisor de Estágio da Faculdade Maurício de Nassau-JP. Email: jniorpaiva@gmail.com

⁸Acadêmico dos Cursos de Serviço Social pela Faculdade Internacional da Paraíba e Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Email: klebermarques@outlook.com.br

1 INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se um grande desejo em estudar e entender sobre as pessoas com deficiências, bem como a realidade em que elas estão inseridas. Com o passar dos tempos o termo “deficiência” adveio a ser considerado mais como político-social do que puramente médico, pois na terminologia médica levava a crer que as pessoas que possuem algum tipo de deficiência eram categorizadas como incapazes e que tinham grandes desvantagens às pessoas sem deficiência alguma (AMIRALIAN *et al.*, 2000).

Os termos pejorativos como “aleijado”, “manco”, “demente”, “portador de deficiência” “especial”, dentre outros, foram colocados na mesa para discussões e para gerar entendimento de que eles deveriam ser abolidos do cotidiano de todas as pessoas, porém, infelizmente isso ainda está longe de acontecer, tudo isso fica evidenciado no livro de Diniz (2007), “o que é deficiência”; além disso, ela afirma que ainda estamos longe de ter um conceito que realmente categorize e não exclua as pessoas com deficiência, entretanto, Diniz (2010) apud Oliver e Barnes (1998) fala que o termo mais usual é “pessoa com deficiência (PcD)”, pois denota que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade, ou ainda a pessoa ser da deficiência.

Segundo Farias e Buchalla (2005), a deficiência pode ser descrita como algumas irregularidades em estruturas do corpo humano, isso pode gerar, de certa forma, incapacidades que são consequências da deficiência. Ainda de acordo com os autores citados, essa incapacidade pode ser considerada como ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades de vida diária, dificultando adaptação da pessoa cadeirante ao ambiente.

Existem diferentes deficiências (física, mental, visual, dentre outras) e algumas geram alguns graus de acometimento, sendo assim, com o passar dos anos pôde-se estudar sobre maneiras de auxiliar ou potencializar as funções das PcD na perspectiva de gerar acessibilidade e inclusão em todos os âmbitos da vida dessas pessoas.

Quando falamos em acessibilidade e inclusão, estamos querendo retratar o que Correia, Fernandes e Onrico (2009) abordam sobre esse tema. Eles falam que esse termo vem sido usado para garantir que haverá reconhecimento sobre a diversidade e, sendo assim, todas as áreas que geram boa qualidade de vida devem estar equipadas para gerar acesso dessas pessoas, como também, que elas possam se sentir bem quanto ao convívio, desde espaços privados a espaços públicos, imóveis e áreas tecnológicas também. Sendo assim, podemos

entender que esses dois termos estão correlacionados, ou seja, a inclusão das PcD irá ocorrer, desde que haja acessibilidade para eles.

Para facilitar o processo de inclusão das pessoas com deficiência em diversos espaços e com o avançar das tecnologias, vem se criando diferentes ferramentas que auxiliam desde o transporte e locomoção (carro, ônibus adaptado, cadeira de rodas mecânica ou motorizada, bengala, muletas, dentre outros) à compreensão do meio (aparelhos auditivos, semáforos adaptados, computadores adaptados, dentre outros). Essas técnicas são conhecidas como Tecnologia Assistiva (TA).

A tecnologia, de maneira ampla e geral, são maneiras de facilitar e promover maior independência às pessoas que necessitam, por meio de recursos adaptativos que visam promover, mediante as reais indigências, mais funcionalidade para o dia-a-dia, e teoricamente em consequência, a PcD terá maior qualidade de vida (BERSCH; TONOLLI, 2006).

Sonza e outros autores (2013, p. 08) falam que a TA, *“surge como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se destacado pelas possibilidades de propiciar uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência”*. Sendo assim, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como algo que potencializar uma determinada função para que ela possa ser objetivada.

Existem diversas maneiras de promover a TA, dentre elas pode-se citar: próteses e órteses, cadeiras de rodas, muletas, computadores adaptados, ambientes com acessibilidade. Mas, devido à falta de acessibilidade em alguns ambientes esses recursos são em vão.

O trabalho ora apresentado trata-se de um relato de experiência sobre o percurso feito por 2 (dois) usuários da pesquisa, sendo um cadeirante e um observador participante no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - campus I, com a finalidade de observar as dificuldades das pessoas que usam dispositivos auxiliares cotidianamente.

Além disso, também busca-se vivenciar as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas para chegar até o serviço de saúde da Universidade Federal da Paraíba. Observar a acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa-PB; entender as necessidades dos usuários cadeirantes; observar a acessibilidade dos banheiros da Universidade Federal da Paraíba; observar qual a reação das pessoas ao redor ao deparar o usuário em dificuldades.

As questões norteadoras para a discussão são: as tecnologias assistivas são necessárias para fomentar um melhor acesso das pessoas com deficiência a diferentes atmosferas? Ou é necessário que os ambientes também estejam preparados para recebê-los?

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção do referido trabalho versa sobre um relato de experiência, um estudo descritivo com análise qualitativa dos dados observados.

Segundo Gatti (2002), existem diversos procedimentos que podem ser utilizados para o relato de experiência, para esse trabalho em questão, a observação foi o principal usado focado em objetivar o relato como um trabalho de construção não apenas de reação emotiva, ou subjetiva, mas também como teor científico evidente.

Será um trabalho de cunho descritivo, pois como bem fala Cervo, Bervian e Silva (2007), o trabalho descritivo aborda toda questão problema e não apenas os resultados encontrados. Além disso, eles também falam que por meio de alguns artifícios utilizados durante a pesquisa pode ser capaz de enxergar a vinculação entre a hipótese do trabalho e o assunto estudado.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2010), busca enxergar e unir o maior número de conhecimento sobre a área estudada para o autor e para os leitores, por meio do desenvolvimento e esclarecimento pertinente ao tema, podendo também em alguns casos, haver a mudança de alguns conceitos e ideias focadas em melhorar os futuros estudos de entendimentos sobre a temática.

Já a pesquisa do tipo qualitativa, procura investigar os dados obtidos de forma mais livre e aprofundado, na perspectiva de encontrar complexidades inerentes ao ser humano como um todo, sendo capaz de interpretar suas ações mais detalhadamente. Além disso, esse tipo de pesquisa pode ser capaz de submergir na subjetividade do ser humano, observando os seus hábitos e atitudes e da temática abordada (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Este trabalho foi realizado no território da Universidade Federal da Paraíba, situada no bairro do Castelo Branco no ano de 2014, e contou com a participação de 2 (dois) usuários para sua execução, sendo um designado para usar a cadeira de rodas e o outro como observador participante. Essa vivência consiste em simular como uma pessoa dependente da tecnologia assistiva citada percorre no âmbito da UFPB.

Vale salientar que o período para a realização do estudo compreendeu a duração de 4 (quatro) horas, com início às 8 (oito) horas da manhã as 12 (doze) horas do corrente dia.

O material físico utilizado durante essa vivência foi uma cadeira de rodas para o usuário se passar por cadeirante, uma Câmera Digital *Canon PowerShot Elph 135* com 16MP para registrar os momentos e uma fita métrica para mensurar as medidas dos banheiros.

Intencionalmente a proposta do estudo foi que, um dos autores fosse o usuário e não poderia comentar que se tratava de uma vivência, e se locomover sem o auxiliar para a marcha, ou seja, as outras pessoas deveriam visualizar e entender que realmente era um usuário de cadeira de rodas; o outro autor era considerado como um observador, neste caso o pesquisador participante, nesse contexto, deveria documentar tudo o que acontecia ao seu redor através de vídeos, fotos e observações feitas o percurso, porém, sem gerar desconfiança nas pessoas sobre a identidade do falso cadeirante, ou manter qualquer contato com ele.

Para essa experiência, o percurso foi compreendido da Clínica Escola de Fisioterapia da UFPB até o Centro de Tecnologia (CT), porém, durante todo o trajeto alguns lugares deveriam ser visitados, eles eram: Reitoria, Biblioteca Central, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e obviamente o Centro de Tecnologia (CT), também visitando todos os sanitários destes locais para observar a acessibilidade de maneira em geral, assim, saberíamos se os banheiros estavam corretos com relação às Normas Brasileiras (NBR) e se permitem a utilização digna em virtude das necessidades fisiológicas, e o término desta pesquisa foi o retorno para a Clínica Escola de Fisioterapia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trajeto começou a partir da Clínica Escola de Fisioterapia e foi rumo à Reitoria, por ser o destino mais próximo da clínica em questão. A imagem 1 mostra o momento da saída do usuário da clínica.

Imagem 1 – Saída do pesquisador da Clínica Escola de Fisioterapia da UFPB



Fonte: Própria pesquisa.

Logo no início, o pesquisador que estava como usuário cadeirante enfrentou dificuldades ao atravessar o estacionamento do bloco onde há as aulas do curso de Fisioterapia, o terreno era bastante irregular e como maneira de tentar driblar essas barreiras, tentou ir para uma superfície mais plana onde fosse mais fácil para se locomover. Teve também dificuldades ao atravessar a rua e chegar até a calçada do prédio da Reitoria, pois as rampas de acesso eram bastante longe umas das outras.

A reitoria fica a poucos metros da Clínica Escola de Fisioterapia, e mesmo assim o usuário cadeirante já referia estar cansado e suas roupas estavam aparentemente bem suadas. Isso pode ser explicado fisiologicamente pelo fato de que os braços não estão preparados para realizarem atividades tão intensas e de grande descarga de força e repetitividade de movimentos, além disso, para aqueles que não estão treinados, o cansaço e o risco de lesão é ainda maior (VAN DRONGELEN *et al.*, 2005).

Mediante ao que diz a Associação Brasileiras de Normas e Técnicas (ABNT) e Norma Brasileira (NBR) número 9050 de 2004, a acessibilidade à edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, existem parâmetros que devem ser seguidos para oferecer acessibilidade aos usuários cadeirantes. Sendo assim, em cada ambiente visitado, observávamos cada detalhe para saber se essas regras estavam sendo cumpridas.

Esses parâmetros são: projeção de 80cm por 120cm no piso, ocupada por uma pessoa utilizando cadeira de rodas. A largura mínima necessária para a transposição de obstáculos isolados com extensão de no máximo 40cm deve ser do dobro, ou seja de 80cm. A largura mínima para a transposição de obstáculos isolados com extensão acima de 40cm deve ser de 90cm. As medidas necessárias para a manobra de cadeira de rodas sem deslocamento são para rotação de $90^\circ = 120 \times 1,20\text{cm}$; para rotação de $180^\circ = 1,50 \times 1,20\text{cm}$; para rotação de $360^\circ =$ diâmetro de 150cm. Para realizar transferência, deve ser garantido um ângulo que alcance a execução das máximas forças de tração e compressão para os usuários (NBR 9050, 2004).

Foi visitado dois banheiros na Reitoria. O banheiro localizado no térreo pode ser considerado de fácil acesso, porém a porta do sanitário impedia que o usuário a fechasse ao entrar e também era impossibilitado de realizar os giros. As medidas eram de $124 \times 190\text{cm}$, o que segundo a NBR 9050, possibilitaria rotações de até 180° . A rampa na saída do banheiro era muito íngreme, isso exigiu bastante força e energia, dificultando a saída do usuário para continuar o seu percurso.

Outro aspecto observado ainda na reitoria foi que o elevador que auxiliaria bastante a ida aos outros andares da reitoria estava em manutenção, e neste caso o usuário teve que subir

a rampa aclive na entrada principal da reitoria para poder ir ao outro banheiro, que manteve as mesmas condições do outro banheiro observado.

Seguindo o trajeto, agora em direção a Biblioteca Central, o usuário recebeu ajuda de uma pessoa, que empurrou a cadeira até a entrada da biblioteca. Durante esse percurso, observou-se o quanto o piso é irregular, com buracos e obstáculos, o que foi conversado pelo usuário e o indivíduo que o auxiliou, ficou nítido para ambos, que ainda há muito para que haja real acessibilidade na instituição. Na biblioteca existe acesso razoável, tanto pela rampa da entrada quanto para banheiros, por dois elevadores especiais para deficientes, mas vale ressaltar que, por muitas vezes já observado anteriormente, alguns carrinhos para carregar livros são colocados no elevador de uso exclusivo para deficientes.

Na biblioteca, um senhor ofereceu ajuda ao usuário para caso ele quisesse algum livro, isso foi importante para o bem-estar do pesquisador. Os banheiros da biblioteca eram um pouco maiores com relação aos da reitoria, com a possibilidade de se fazer giros de 90° e 180°, tendo como medidas 170x150cm e a porta abria para fora, o que facilitava para o usuário transitar dentro dele.

O caminho próximo ao CCHLA, que seria o próximo destino, foi auxiliado pelo outro autor, já que ele teve de advir por uma área estava em reforma e o cadeirante já se apresentava satisfatoriamente cansado, ele ainda tentou ir pela via de asfalto, porém o usuário ficou bastante assustado com relação aos carros que trafegavam no local. Ao chegar ao CCHLA, tinha alguns batentes descritos pelo usuário, isso dificultava a passagem da cadeira, só que mesmo assim o acesso era bom, com rampas, locais amplos, e plano. A parte mais dificultosa desse Centro era a quantidade de gente trafegando ao mesmo tempo e algumas vezes, o cadeirante tinha que se locomover bem lentamente.

Os banheiros visitados eram bastante acessíveis perante as normas da NBR 9050. Em cada sanitário havia um banheiro exclusivo para deficientes, podendo ser encarado como algo positivo, entretanto, para o cadeirante gerou sentimentos de exclusão, afinal, essa maneira está distante de gerar inclusão para ele. Entretanto o ambiente era bastante adaptado, com barras na porta, perto da pia e perto do sanitário para auxiliar o usuário para possíveis transferências e tinham as medidas adequadas de 170x170cm, sendo possível realizar todos os giros.

Um dos trajetos mais difíceis foi do CCHLA rumo ao CCJ, o usuário se sentiu constrangido pelos olhares que, para ele, eram olhares de piedade. Nosso usuário ficou preso em um buraco e recebeu ajuda de uma pessoa para sair e poder prosseguir. Nesse momento, o

ele mencionava dores nos braços, nas mãos e também na região dos glúteos, pois com o passar das horas a pressão sendo gerada pelo próprio peso é enorme.

Foi observado que um caminhão estava estacionado em frente à rampa para deficientes, o que mostra falta de conscientização e respeito com as pessoas que dependem desses acessos, a próxima rampa era longe da outra, o que demandou demasiado tempo e esforço físico do cadeirante.

Ao chegar ao CCJ, o usuário foi informado que havia apenas um banheiro no primeiro andar e para chegar lá, era necessário subir duas rampas enormes e bastante verticalizadas. Por sorte recebeu ajuda do segurança para subir essas rampas, em diálogo com esse segurança, ele ouviu que não podia nem imaginar a dificuldade que as pessoas usuárias de cadeira de rodas sofriam para ter acesso ao primeiro andar do Centro e que ele estava ali para contribuir da maneira que fosse. A medida da rampa de 50cm e não estava dentro das normas, que no caso teria que ser de pelo menos 90cm para uma pessoa em cadeira de rodas.

Perto do acesso para o sanitário, num corredor bastante estreito, tinha um bebedouro que ocupava muito espaço e deixava apenas 80cm para passagem do nosso usuário, ou seja, não dava para passar a pessoa com deficiência junto de outra pessoa. Apesar do péssimo acesso, o banheiro foi um dos melhores visitados na instituição, ele é bastante amplo e apresentando a possibilidade de realizar todos os giros, tendo como medidas 310x150cm.

Lá no CCJ, houve bastante pressão psicológica para o usuário por parte dos alunos, praticamente todos eles o reportaram com olhares sinuosos, isso foi massacrante, pois novamente ele se sentiu acuado, era como se aqueles olhares estivessem a pejorativar sua presença ali.

O trajeto do CCJ para o CT também foi bem difícil. Muito buraco, trajeto de “terra batida”, pedras, batentes e novamente precisou de muita ajuda para realizá-lo, dessa vez de um funcionário do bloco, ali também foi conversado e ele falou o quanto deve ser cansativo para realizar qualquer trajeto e disse que via nos olhos do usuário esse cansaço.

O primeiro banheiro visitado estava sendo utilizado como depósito de materiais de limpeza e isso é um absurdo para a inclusão dos usuários, pois impossibilita o usuário de utilizar o sanitário e realizar os giros, mesmo que as medidas sejam adequadas (150x175cm). Outro banheiro visitado estava interditado, mas era amplo, de fácil acesso, com as medidas adequadas de 210x 173cm e possibilidade de realizar todos os giros.

Se realmente fosse necessário um cadeirante usar o banheiro desse setor ele não conseguiria usar, pois eles estavam impossibilitados, um por descaso das pessoas e o outro por falta de manutenção, isso deve ser visto como algo grave para a instituição.

O último banheiro visitado, apesar de ser amplo, o usuário não conseguiu se posicionar ao lado do sanitário, nem realizar os giros, pois a porta abria para dentro. Tinha como medidas 170x150cm.

O trajeto até esse banheiro foi deveras difícil, pois havia uma espécie de rampa com um buraco, foi quase impossível passar por ela, nesse momento um rapaz ia passando e disse, “força, campeão”, isso marcou bastante o cadeirante, pois ali ele enxergou apoio e incentivo por parte de algumas pessoas no processo para ultrapassar não somente essa barreira, mas muitas outras a diante.

Neste local havia alguns outros cadeirantes que estavam participando de um evento. E em conversa informal, eles apontaram como maior dificuldade em relação a acessibilidade são os banheiros, o que veio a confirmar a vivência realizada pelo usuário.

A volta para a clínica foi uma das piores partes, pois já não havia mais tanto vigor físico pelo cadeirante, além disso, para voltar ele teria de passar novamente por todas as dificuldades encontradas no caminho de ida, e se já foi difícil passar por tudo aquilo no início do dia, com o sol relativamente ameno e com as forças íntegras, voltar não foi nada fácil. Existia ainda mais cansaço e isso era visto nos olhos dele. As pessoas que estavam ao redor não ofereciam nada além que os olhares de julgamento, e isso se tornou a pior de todas as sensações.

Após visitar todos esses ambientes e chegar até a Clínica Escola de Fisioterapia, o autor cadeirante encontrava-se com a aparência de estar extremamente exausto. Era nítido cansaço, dor e exaustão. As mãos dele apresentavam boa quantidade de calos (Imagem 2) criados por “simplesmente” fazer seu meio de locomoção funcionar.

Imagem 2 – Mãos do pesquisador após conclusão da vivência



Fonte: Própria pesquisa.

A vivência durou em torno de 4 horas, e o usuário referia bastante dor nos ombros, braços, antebraços, punhos e mãos. A permanência da locomoção do usuário da pesquisa utilizando a cadeira de rodas foi relativamente curto, mesmo assim, tanto cansaço emergiu. As pessoas que apenas conseguem deambular por meio desse auxiliar para marcha necessitam de muita energia, força para que as grandes dificuldades sejam superadas.

Em outro momento, no mesmo trajeto só que sem a cadeira de rodas, os usuários deambulando com as próprias pernas, na mesma cadência do dia-a-dia, demoraram cerca de 50 minutos para ir e voltar pelo percurso realizado, incluindo a visita aos banheiros. Ou seja, a facilidade encontrada por todo trajeto daqueles ambientes pode estar relacionada ao fato de que todo o local é planejado apenas para comportar pessoas ditas como “normais”, sem ter nenhuma necessidade específica, entretanto essas pessoas existem e necessitam de acessibilidade para conseguirem realizar suas atividades do cotidiano e para que haja inclusão em todos os ambientes.

As principais dificuldades de mobilidade enfrentadas por cadeirantes são apontadas por Barbosa (2016, p. 146-147) como,

[...] ruas apertadas, calçadas cheias de obstáculos e que não comportam um cadeirante; transporte como barreira à locomoção; calçada malconservada, com buracos, com entulho, inacabada, ou inexistência de calçada; falha na construção de rampas rebaixadas nas calçadas; rampas que são obstruídas por postes, buracos entre outros são fatores interferem limitam as pessoas com deficiência física.

A análise de Barbosa (2016) reflete a vivência, o que corrobora com o apresentado e visto durante a maioria do trajeto realizado. Isso impressiona bastante, pois com o avançar das tecnologias, das leis, das informações, essas querelas já deveriam ter sido modificadas.

Além do avançar de tantas características, há também o crescimento da população que apresenta alguma alteração ou comprometimento das funções físicas ou mentais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de setembro de 2016, cerca de 24% da população brasileira é composta por pessoas que possuem algum tipo de deficiência, correspondendo a 45 milhões de Pessoas com Deficiência.

Por esses motivos, os olhares práticos acerca da acessibilidade deveriam ser bem maiores. Afinal, fica nítido o crescimento do número das PcD no Brasil e com ela a necessidade de mais lugares acessíveis para que elas possam trafegar, utilizar e gozar de qualquer benefício que toda população possui.

Todos os ambientes adaptados, que foram encontrados, são construções advindas posteriormente à sua construção original, ou seja, são banheiros que não eram adaptados e se tornaram em seguida, rampas mal planejadas e a elaboração na maioria das vezes malfeita.

Pede-se destaque o Centro de Tecnologia, pois nele há os docentes e discentes das áreas de Engenharia e Arquitetura. Lá os banheiros não tinham boa acessibilidade, entretanto, já que essas áreas são responsáveis pela elaboração, preparação e construção de projetos com ambientes acessíveis, deveriam estar concisos de bons investimentos para gerar todo tipo de inclusão, visto que poderia ter mais participação das pessoas que frequentam, nutrindo a importância do diálogo acerca das modificações necessárias e sobre as necessidades das PcDs.

Além dos vários obstáculos encontrados durante o trajeto, também não se deve deixar de lado sobre o tipo de cadeira usada para a vivência. Ela estava um pouco gasta, com as rodas um pouco duras no momento da realização do movimento para deambulação, isso pode te influenciado diretamente no esforço físico exacerbado gerado pelo usuário em questão.

Fica evidente o quanto é difícil de se locomover dentro da Universidade Federal da Paraíba, principalmente quando nos referimos a ir de um extremo ao outro do campus. Ainda assim, pode ser comprovada a falta de facilidade que é chegar até um ambiente onde se oferece tratamento especializado para as pessoas que têm determinadas deficiências.

O ponto de saída e de retorno da vivência foi a Clínica Escola de Fisioterapia (Imagem 3). Essa clínica fica localizada no Centro de Ciências da Saúde dessa instituição, centro esse, responsável por gerar os futuros profissionais da saúde, que estarão frente-a-frente com as pessoas com deficiência, então a acessibilidade deveria ser um dos principais pontos a serem pensados. Além disso, esse ambiente oferta vários serviços de saúde a população, como por exemplo, a Clínica Infantil de Fisioterapia, a Clínica Escola de Terapia Ocupacional, a Clínica Escola de Fonoaudiologia, a Clínica Escola de Odontologia e esse trajeto, como verificado nesse trabalho, é bastante complicado de realizar e dificulta a chegada até os ambientes que fornecem os serviços especializados em saúde dessa instituição.

Imagem 3 – Chegada do pesquisador à Clínica Escola de Fisioterapia



Fonte: Própria pesquisa.

A Clínica Escola de Fisioterapia da UFPB também foi analisada para observar como é a acessibilidade desse setor. Lá nos deparamos com um ambiente amplo, plano, arejado, com rampas de acesso, corredores largos, onde o usuário cadeirante poderia trafegar livremente sem nenhum tipo de medo de acidentes. O banheiro dos pacientes da clínica é bastante amplo, com todas as dimensões necessárias para ofertar ao usuário todos os giros, além disso, também estava equipada de barras para realização de transferências, ou seja, um ambiente bem adaptado as PcD.

Foi criado o estatuto da pessoa com deficiência por meio da Lei nº 13.146/2015 de 2015, onde se objetiva resguardar essas pessoas garantindo seus direitos. Nesse estatuto, o Art. 1º fala que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Porém, durante essa vivência pudemos enxergar que ainda falta muito para que tudo isso seja respaldado para todas as pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência, no Artigo 3º, parágrafo I, “acessibilidade deve gerar a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.” Porém isso não foi visto de forma tão presente na prática.

Algo bastante perceptível para o usuário cadeirante em questão, foi que pequenos obstáculos encontrados no cotidiano de uma pessoa sem deficiência física podem ser ultrapassados com um simples levantar dos membros inferiores, ou desviando desse

obstáculo, já pra PcD tem que se esforçar em dobro para poder conseguir vencer esse desafio. Um exemplo é que um degrau, muitas vezes irrisório para alguém sem deficiência passa a ser uma grande barreira para eles, porém isso passa como insignificante aos nossos olhos, até o momento em que sentimos o quanto é difícil para eles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse tipo de metodologia, a vivência, nos oferta experimentar das dificuldades vividas diariamente por um grupo de pessoas que muitas vezes é imêmore pela população, seja por preconceito ou por falta de informação. Não diferente nessa vivência, pudemos sentir na pele o quanto a pessoa com deficiência, usuário de cadeira de rodas sofre para poder deambular livremente por diversos ambientes.

As TA são, de maneira geral, conhecidas como grandes recursos de que visam potencializar a funcionalidade das PcDs, por meio de estratégias que auxiliem a promoção da inclusão social, independência e qualidade de vida, através da ampliação de oportunidades na comunicação, mobilidade, habilidades, dentre outros. Porém, apenas a assistência da tecnologia não é o suficiente para ofertar toda a acessibilidade necessária para a PcD, mas ela serve como forma de apoiar e facilitar os meios de integração dos usuários com deficiência.

Durante a realização desta pesquisa, ficou claro que somente a TA não é capaz de suprir todas as necessidades dos cadeirantes, ou seja, é imprescindível que os ambientes estejam adequados para o seu uso, respeitando todas as normas estabelecidas pelos órgãos competentes.

Nesse trabalho, em particular, observou-se o tamanho descaso com as questões da acessibilidade em um ambiente onde ela deveria ser tida como primordial. Pequenos empecilhos geram grandes dificuldades para a locomoção dos usuários cadeirantes, como por exemplos, calçadas altas, rampas bloqueadas, buracos, degraus e batentes, tudo isso gera desconforto no momento de se locomover.

Todas essas dificuldades ficam praticamente imperceptíveis para as pessoas que tem suas funções físicas preservadas, pois esses pequenos empecilhos ditos anteriormente são facilmente ultrapassados, então, viver um momento como esse é capaz de proporcionar uma visão mais ampliada sobre o quanto às adaptações, a acessibilidade, a inclusão e o respeito são primordiais para a vida do usuário cadeirante.

Pode-se observar o quanto um trajeto que deveria ser extremamente acessível dificulta a chegada de um usuário a um serviço que oferta tratamento de saúde e as dificuldades para chegar aos banheiros da instituição e o pior de tudo, alguns dificultam ou impossibilitam de serem utilizados.

Além disso, o estudo gerou impacto consideravelmente positivo na maneira dos pesquisadores enxergarem a vida após o término da vivência. Superstições anteriormente pré-estabelecidas foram abolidas por sentir na pele como é viver, mesmo que por poucas horas, impostos a condições onde a acessibilidade é praticamente nula.

Não devemos esquecer o fato de que as coisas estão melhorando a passos curtos, isso fica claro nos banheiros e em alguns poucos ambientes onde as adaptações foram realizadas e respeitadas. Porém, ainda falta bastante para alcançarmos a tão sonhada e desejada acessibilidade dos espaços, nesse caso, da Universidade Federal da Paraíba – campus I, e em especial para a locomoção até onde se oferece serviços de atendimento de saúde, coisa feita pela instituição.

Mãos roxas, calejadas, os braços cansados, doloridos e em fadiga. Olhares de piedade; falas que demonstram pensamento de incapacidade, seja por preconceito ou por falta de informação sobre como é a vida de um cadeirante. Rampas gigantes, grandes batentes, ladeiras, trânsito. Essa é a vida de uma pessoa que necessita da cadeira de rodas para se locomover. A acessibilidade oferecida não é a necessária para ofertar um pouco de "conforto" aos que precisam e são obrigados a passar por essa situação todos os dias.

Devemos considerar que este estudo ocorreu há cerca de três anos e alguns ambientes podem estar modificados atualmente.

Esse foi um momento muito rico para o crescimento profissional, e de amadurecimento pessoal e humano, pois no momento em que é permitido experimentar do que o outro sente, as experiências se tornam ainda mais acentuadas.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria L.T. et al. Conceituando deficiência. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, p. 97-100, 2000.

BARBOSA, Adriana Silva. Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil: um estudo em blogs. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Campinas, p. 142-154, 2016.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. **Semantic Scholar**, Porto Alegre, p. 01-20, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. **Prentice Hall**. 6. ed. São Paulo. 2007.

CORREIA, Priscila Moreira; FERNANDES, Ediclêa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. ACESSIBILIDADE: CONCEITOS E FORMAS DE GARANTIA. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, p. 171-172, 2009.

DEFICIÊNCIA, Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa Com. **ABNT NBR 9050**. 2004. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field_generico_imagens-filefield-description\]_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_24.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

DINIZ, Débora. **O que deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FEDERAL, Senado. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev Bras Epidemiol**, São Paulo, p. 187-193, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. v. 1. Brasília: Editora Plano, 2002.

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

(IBGE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Economia e emprego**. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. Editora Atlas. 5. ed. São Paulo. 2010.

RADABAUGH, M. P. NIDRR's. **Long range plan technology for access and function research section two: NIDDR Research Agenda Chapter: Technology For Access And Function**. Disponível em: <http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SONZA, Andréa Poletto et al. **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs**. Bento Gonçalves: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2013. 367 p.

VAN DRONGELEN, S.; VAN DER WOUDE, L. H.; JANSSEN, T. W.; ANGENOT E, L.; CHADWICK, E. K.; VEEGER, D. H. Mechanical load on the upper extremity during wheelchair activities. **Arch Phys Med Rehabil**. p. 1214-1220. 2005.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LIBRAS PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA: UMA NECESSIDADE IMEDIATA

Andréa Karla Costa de Lima⁹
Dandara Cristina Lima da Silva¹⁰
Luciano Belas e Silva Filho¹¹

RESUMO

O referido artigo tem como objetivo analisar como a literatura vem discutindo a respeito do ensino de libras para os profissionais de saúde na Atenção Básica. A acessibilidade para surdos ainda é um desafio. Essa parcela da população enfrenta dificuldades para conseguir realizar atividades cotidianas. O direito conquistado através da Lei nº 10.436/2002, que disponibiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, se vincula com o olhar das universidades para a inserção de libras como disciplina obrigatória do ensino superior, trazendo assim profissionais capacitados para dentro dos serviços de saúde. É analisado que o comportamento não verbal impede um vínculo maior efetivo entre o cliente e o profissional. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, que utilizou a metodologia da revisão integrativa da literatura. Os estudos são de maioria originais, qualitativos e apenas de língua portuguesa, houve um crescente número de artigos publicados em 2017 sobre o tema. As Leis federais e decretos não são suficientes para suprirem esses problemas relacionados à barreira de comunicação. O profissional não está amplamente preparado para o cuidado dos surdos na Atenção Básica, é necessária a capacitação da equipe de saúde desde a formação acadêmica e capacitação profissional contínua para um cuidado singular do sujeito.

Palavras-chaves: Educação de Pessoas com Deficiência Auditiva. Atenção Primária à Saúde. Audição.

⁹Enfermeira. Membro do Grupo de Pesquisa Saúde Mental e Gênero na Universidade Federal da Paraíba. Email: andrea-karla21@hotmail.com

¹⁰Graduada em Enfermagem pela Faculdade Maurício de Nassau. Email: dandara_cristinalima@hotmail.com

¹¹Terapeuta Ocupacional. Mestrando em Modelos de Decisão e Saúde - MDS/UFPB. Email: luciano_bsfilho@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A audição possui diferentes perspectivas para inúmeros autores, como Brasil (1996), Ferreira (1998), Ciccone (1990):

A audição é o sentido por meio do qual se percebem os sons. No caso dos deficientes auditivos, estes podem ser classificados em surdos totais e surdos parciais. O totalmente surdo é aquele em que a audição não é funcional na vida comum; e parcialmente surdo é aquele em que a audição, embora deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva. Esse tipo de deficiência é bastante frequente, pois segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 15% da população brasileira é portadora de alguma deficiência auditiva (BRASIL, 1996, FERREIRA, 1998, CICCONE, 1990 apud PAGLIUCA, 2007).

Dados do IBGE demonstram que 9,7 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência auditiva. Dentre esses números, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, condição em que há uma perda de 70 a 90 decibéis. Cerca de 1 milhão são jovens de até 19 anos (IBGE, 2010 *apud* BRASIL, 2016).

O Decreto nº 3.298/99 considera como deficiência a perda ou anormalidade de uma função psicológica ou fisiológica do indivíduo, que determine a incapacidade para o melhoramento de atividades, que seja considerado “normal” para o ser humano. A diminuição concretiza a capacidade de integração social com a necessidade de adaptações, meios especiais, e equipamentos, para que toda a população possa receber as necessidades essenciais (DECRETO nº 3.298/99 *apud* BRASIL, 2008).

Conforme o autor supracitado, no artigo 23, capítulo II, a Constituição Brasileira determina que é competência comum da União, dos Municípios, Estados e do Distrito Federal o cuidado da saúde, assistência pública, proteção e garantia de atendimento das pessoas que são portadoras de deficiências.

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à Educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro (BRASIL, 2016).

A publicação do documento mais importante sobre a Língua Brasileira de Sinais ocorreu em 1873, o *Inconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, tendo como autor o aluno surdo Flausino José da Gama, com desenhos de sinais separados por categorias, como animais, objetos, etc. Esses sinais eram formados a partir de uma combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, onde este lugar pode ser uma parte do corpo ou em um espaço em frente ao corpo (RAMOS, 2009).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, disponibiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. No art. 1º é adotada como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão (BRASIL, 2016).

Em 2010, foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por meio da Lei nº 12.319/2010, art. 1º. A mesma dispõe sobre a competência do tradutor e do intérprete “para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

Como formação do instrumento mediador do conteúdo histórico-sócio-cultural da população surda, a linguagem de sinais nivela as oportunidades da pessoa surda, observando a necessidade da humanização e usa existência com amplitude das condições e inserção social (ZYCH, 2012).

A Lei nº 7.853/89 aborda sobre o apoio às pessoas com deficiências e a sua integração social. No que se refere à saúde, propõe como atribuições: a promoção de ações preventivas; garantia de acesso aos estabelecimentos de saúde e; o desenvolvimento de programas de saúde voltados para pessoas com deficiências.

A Atenção Primária à Saúde representa um marco referencial na Rede de Cuidados à pessoa com deficiência pela elaboração de ações estratégicas visando a ampliação e o acesso qualificado de pessoas com deficiência temporária ou permanente (BRASIL, 2012).

O planejamento adequado dos serviços de saúde, visando o bem-estar da pessoa com deficiência, considerando a estrutura disponível na Atenção Básica, contribui para o processo de trabalho mais adequado e a acessibilidade para os usuários que buscam atendimento nos estabelecimentos de saúde (RIBEIRO, 2014). São necessárias políticas públicas que contemplem a diversidade dos sujeitos com deficiência e não apenas aqueles que sofrem restrição de participação social na vida cotidiana (URSINE, 2017).

É importante que os mesmos tenham como língua padrão as linguagens de gestos, que sejam utilizadas a visão como uma fonte difusora para que esses gestos corporais façam parte de sua formação. A ausência da comunicação oral torna o surdo desintegrado da população ouvinte, trazendo dificuldades de usufruir serviços básicos de saúde (DE SOUZA, 2017).

Diante do exposto, este estudo buscou responder a seguinte questão norteadora: com base na literatura científica vigente, qual a necessidade do ensino de libras para o profissional

da atenção básica? Para tanto, este estudo objetiva analisar como a literatura vem discutindo a respeito do ensino de libras para os profissionais de saúde na Atenção Básica.

1.1 A importância de se aprender Libras

A população de maneira geral não se encontra preparada para receber pessoas surdas e também não oferece condições para que se desenvolva e concretize sua linguagem. Sendo assim, podem-se depreciar alguns relatos que alegam ser a surdez a causadora de limitações cognitivas e afetivas, onde na verdade a limitação está no ambiente oferecido à pessoa surda (TOSCANOS; DIZEU; CAPORALI, 2005).

Em 1990 começaram as mudanças em relação à educação dos surdos. Algumas escolas assumiram a proposta da educação bilíngue, na qual a língua de sinais é reconhecida como primeira língua e língua de instrução, e em segundo, é considerada a língua portuguesa e escrita para os surdos (BELTRAMI, 2015).

A interação social através da linguagem se constitui em um processo importante de comunicação, no qual os surdos ficam em desvantagens, por usarem uma língua que, na grande área que eles frequentam, poucas pessoas dominam, encontrando dificuldades para se comunicarem não só na sociedade, como também com os familiares que não usam a língua de sinais (VASCONCELOS, 2017).

A população com algum tipo de deficiência auditiva tem aumentado e a importância/necessidade de se estudar Libras está cada vez maior, já que o paradigma atual se refere a inclusão e participação social dos indivíduos. Na tentativa de garantir o processo de inclusão faz-se necessário o aumento na oferta de cursos, possibilitando a promoção de conhecimento para a sociedade. As pessoas que apresentam deficiências, especificamente a surdez, estão conquistando direitos sociais significativos, recebendo visibilidade (MATOS, 2017).

De acordo com o Decreto nº 5.626/05 da Lei de Libras, art. 14º, torna-se obrigatório a garantia aos alunos surdos o acesso à comunicação, ao conhecimento e à educação em qualquer processo seletivo desenvolvido em todos os graus de ensino em que o aluno esteja inserido. O primeiro parágrafo diz que as instituições federais precisam realizar a promoção da formação de professores para que eles aprendam, utilizem e ensinem a LIBRAS e a utilizem como um recurso didático para o ensino da língua aos alunos com surdez.

Os primeiros cursos para intérpretes começaram na década de 1990, com formações específicas da área. Após 7 anos a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) concretizou a formação em libras onde a profissão tradutor/ intérprete de Libras pode sair da atuação informal para o reconhecimento profissional. Esse curso contribuiu para a formação dos profissionais que desejavam atuar nessa área e teve um grande desenvolvimento na modalidade de Educação a Distância, permitindo levar esse conhecimento para outras regiões e estados do país (CORRÊA, 2016).

A educação de surdo no Brasil tem como grande marco a fundação do “Imperial Instituto dos Surdos-mudos”, nomeado Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES). Foi elaborada pela Lei nº 939, em 1857, com o intuito de oferecer uma educação para as crianças surdas, onde Basso et al. (2009) criou o surgimento de Libras, fruto de uma mistura de língua francesa com sinais (MENDES, 2017).

Pesquisas mostram que os estudos em Linguística não só contribuíram para o reconhecimento da Libras como sistema linguístico, mas tem permitido pensar acerca do que se entende por prática bilíngue. A proposta de bilíngue para surdos é a garantia do direito de os surdos aprenderem em língua de sinais (MULLER, 2013).

1.2 Libras na grade curricular do ensino superior na área de saúde

As pessoas com deficiência são prejudicadas pelo despreparo dos professores, por não serem atendidas no sistema educacional de acordo com as suas necessidades. No setor escolar, os professores em geral, não dominam as Libras, e quando se disponibilizam a aprender, focalizam apenas em vocabulários entre os sinais e a palavra falada sem nenhum conhecimento da estrutura de Libras, podendo ser conquistado com a disciplina (ROSSI, 2011).

Pelo Decreto nº 5.626/05 é obrigatório à inclusão de Libras nos currículos dos cursos de graduação em Fonoaudiologia e os que formam professores, como as licenciaturas e Pedagogia. As universidades criaram o curso de graduação em Letras, com licenciatura em Libras, onde teve o apoio do MEC. Mas os primeiros alunos só estarão formados em quatro anos de curso. Portanto, estão sendo tomadas providências necessárias na inserção da disciplina de Libras nas instituições de ensino, onde o decreto estabeleceu um prazo que todos os cursos atendam a determinações (SOUZA, 2017).

Conforme a Lei nº 10.436, art. 4º, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal deverá garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) de diversos lugares do Brasil, os professores ouvintes não sabem LIBRAS de uma forma que possa haver uma conversa fluente com uma pessoa surda, muitos dirigentes das IES desconsideram os currículos dos professores surdos, procedem como pessoas menos capacitadas que ouvintes, para ministrarem aulas de LIBRAS (REBOUÇAS, 2009).

Segundo o autor supracitado os alunos das IES são os principais prejudicados, devido aos professores poucos fluentes, causando um impacto na rede de saúde e de educação, que também sofrerão pelo despreparo dos profissionais que não tiveram a perspectiva real durante a formação.

É recomendado que os profissionais de saúde tenham em seus currículos incluídos a disciplina de Libras, de forma obrigatória, sendo esta uma solução a médio e longo prazos. Atualmente, em alguns cursos a Libras é uma disciplina eletiva e não tem atraído aos alunos, que não procuram informações quanto a sua relevância, preocupando-se apenas com as disciplinas obrigatórias (SOUZA, 2017).

Em relação na adaptação, promove uma implicação quanto às intuições gerais e dos ouvintes, no que se relata nas normas e procedimento legais, como a responsabilizar-se pela acessibilidade da comunicação e sua interatividade (ZYCH, 2012).

É relevante a total capacitação em Libras para os profissionais que atuam na área de Saúde, partindo da recepcionista até o médico, suprimindo as necessidades de comunicação entre o profissional e os usuários surdos, aprimorando a relação e a troca de informações, possibilitando uma assistência mais humanizada. Desta forma será atendido um dos princípios do Sistema Único de Saúde, que garante o atendimento a todos conforme sua particularidade, expectativas, especificidade e necessidades (SOUZA, 2017).

Martins (2008) em seu estudo diagnosticou as seguintes vantagens e desvantagens de libras como disciplina no ensino superior:

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens de libras no ensino superior

Vantagens	Desvantagens

Cargos de docência a professores com deficiência auditiva	A comercialização da Libras como mecanismo com fins políticos centralizadores
A ampla movimentação da Libras não apenas no interior dos movimentos surdo	A possível e tênue paralisação das resistências surdas pela ilusão de “trabalho cumprido”
Representatividade nas políticas públicas e nas ações sociais	Enfraquecimento da cultura e identidade surda se colocada apenas como uma língua notável

Fonte: MARTINS, 2008.

Durante a tabela podemos perceber as vantagens e desvantagens da implantação de Libras como disciplina na grade curricular no ensino superior, pode-se observar que as vantagens superam as desvantagens, pois as mesmas são de menor impacto na vida social da pessoa com dificuldade auditiva.

Pereira (2016) evidencia que os estudantes afirmam a relevância da disciplina de Libras para a sua vida acadêmica e profissional. Vale ressaltar que a carga horária concedida a essa disciplina nas universidades não é suficiente para a obtenção de uma excelência na aprendizagem da língua, mas é necessário oferecer o máximo possível dentro da disponibilidade de horas na ementa (LEMOS, 2012).

1.3 Dificuldades dos usuários não-auditivos nos serviços de saúde

A acessibilidade para surdos ainda é um desafio. Essa parcela da população ainda enfrenta dificuldades para conseguir realizar atividades cotidianas. A professora de Libras Renata Rezende, que é surda, diz que um dos principais problemas é a falta de intérpretes. Para ela, a presença desses profissionais deve ser obrigatória (BRASIL, 2016).

Os cuidados que são abordados para a atenção especializada aos clientes com deficiência auditiva dever ser organizado pelos seguintes componentes: Modalidade Ambulatorial, Hospitalar. O principal intuito é de promover atenção especializada aos clientes submetidos às cirurgias com implante coclear, onde são realizadas no cadastro de Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde (SCNES). Em relação ao tratamento é recomendado para casos específicos. Portanto, é apenas uma ação dentro da linha de cuidado de pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2014).

O acompanhante do surdo é quem explica ao profissional os problemas de saúde que o mesmo apresenta, significando também a pessoa quem recebe as orientações, ou seja, os

surdos não têm oportunidades nem mesmo de expor as suas dúvidas, e muito menos da individualidade indispensável para evitar a sua exposição. Eles querem ser reconhecidos como sujeitos participantes e ativos do processo de saúde. Estes sentimentos são descritos quando explicam as possíveis razões que dificultam os profissionais de saúde em orientá-los (SANTOS, 2004).

1.4 A implantação de Libras na Atenção Básica

As cogitações em torno do legado da Atenção Primária à Saúde e sua estratégia dos cuidados primários geram debates até hoje entre sujeitos e atores sociais envolvidos nos rumos da Política Nacional de Saúde (GIL, 2006).

O Programa Saúde da Família (PSF) foi criado em 1994 pelo SUS com o objetivo de reorganizar as práticas assistenciais criando novas bases e critérios, com foco na substituição do modelo tradicional de assistência. Destaca-se que a estratégia do PSF para a capacitação da comunidade abordando o autocuidado e enfrentamento do processo saúde-doença, como ações educativas obtendo uma ferramenta de intercâmbio entre o saber popular e científico, no intuito de reconstruir significados e atitudes. Assis (2004) defende que a educação em saúde vem proporcionando que as pessoas se informem e tenham habilidade para fazer as suas escolhas saudáveis sobre a vida, contribuindo no aumento da consciência de mudanças políticas e ambientais favorecendo a melhoria da saúde (CERVERA, 2011).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde foi definida pelo Ministério da Saúde através da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação com o intuito da aprendizagem no trabalho, incorporando o aprender e o ensinar no cotidiano das organizações e ao trabalho. De forma agregada, o científico na educação contextualizada é aquele que emerge para aumentar a potencialização do conhecimento a partir de ações técnicas e políticas. Atenção Básica é um ambiente beneficiado para o desenvolvimento da educação permanente em saúde, articulando a promoção à saúde, prevenção, tratamento, reabilitação e acolhimento, onde realiza a referência a serviços de saúde de maior complexidade, levando em consideração as necessidades de saúde da população. Em primeiro nível de atenção à saúde, trata a atenção integral por meio do vínculo entre trabalhadores, cliente e comunidade (SILVA, 2007).

A comunicação profissional representa a principal forma de aderir vínculos com clientes e familiares. Para facilitar a linguagem entre os profissionais de saúde e alguém

surdo, é de extrema importância medidas cabíveis para promover a linguagem, evitando barreiras. Porém, é um direito da pessoa surda ter acesso ao serviço de saúde com qualidade, onde muitas vezes são desrespeitados por sua condição e não são atendidos corretamente, devido à dificuldade na comunicação, pelo fato dos serviços de saúde não possuírem profissionais capacitados para um atendimento adequado a eles. Percebe-se, que uma grande parte dos profissionais de saúde não está preparada e nem capacitada para se deparar com um cliente com deficiência auditiva (RAMOS, 2017).

Em uma pesquisa Santos (2004) percebeu as maiores dúvidas de um grupo de surdos em uma realidade de um serviço de saúde, quantificando os seguintes dados:

Quadro 1 – Dúvidas em questões de saúde em um grupo de surdos RJ, 2003

QUESTÕES DE SAÚDE (DÚVIDAS)	Nº	%
Diabetes	07	64%
Planejamento Familiar	07	64%
Câncer (mama e colo do útero)	05	46%
Questões relacionadas a sexo	02	18%
Doenças sexualmente transmissíveis	05	46%
Hipertensão	08	73%
Hábitos Alimentares	02	18%
Uso de medicações	02	18%

Fonte: SANTOS, 2004.

Esse quadro evidencia doenças que são tratadas com amplitude durante campanhas no governo federal, mas que são pouco acessíveis para a comunidade surda, levantando as dúvidas dos agravos citados acima.

Apenas por comunicação efetiva, o profissional poderá ajudar o paciente a conceituar as suas necessidades, e assim demonstrar a sua participação na experiência e encontrar soluções. Portanto, a equipe deverá procurar os meios de comunicação que facilitarão o melhor desempenho de suas atividades em relação ao usuário, e como melhorar o relacionamento entre os próprios membros do grupo (PAGLIUCA, 2007).

As pesquisas que abordam o uso de Libras pelos profissionais de saúde são poucas. É analisado que o comportamento não verbal impede um vínculo maior efetivo entre o cliente e o profissional, portanto é importante em sua formação o aprendizado de Libras. Uma proposta de atendimento inclusivo na área de saúde envolve um sistema para identificar princípios

humanistas e indivíduos profissionais que tenham um perfil compatível com esses princípios, reconhecendo as percepções de prazer e dor expressas pelo outro, por meio de aspectos verbais e não-verbais da comunicação (CHAVEIRO, 2005).

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, que utilizou a metodologia da revisão integrativa da literatura. Foram cumpridas as seis etapas seguintes: identificação do tema e definição da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação de estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Considerando as etapas anteriormente descritas, a pesquisa foi iniciada a partir da identificação do tema, cujo objeto do estudo compreendeu o ensino de LIBRAS para os profissionais da atenção básica.

Dentre os critérios para a inclusão foram selecionadas publicações científicas nacionais nesta revisão integrativa da literatura, artigos científicos disponíveis eletronicamente, publicado no idioma português no período de 2007 a 2017. Foram excluídos deste estudo artigos que não contemplavam o alvo do estudo e não obedeciam aos critérios de inclusão.

Para o levantamento eletrônico dos artigos, foram utilizados os descritores “Educação de Pessoas com Deficiência Auditiva”, “Atenção primária à saúde” e “Audição”, cadastrados nos Descritores em Ciências da Saúde (DECS-BIREME). Por meio da expressão booleana “AND” foram feitas intersecções entre as palavras-chave antes citadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados no universo do estudo 48 artigos, após aplicação do filtro com base nos critérios de inclusão obteve-se 17 estudos destes, 08 eram repetidos, 3 não estava disponível eletronicamente e 1 fugia do tema proposto.

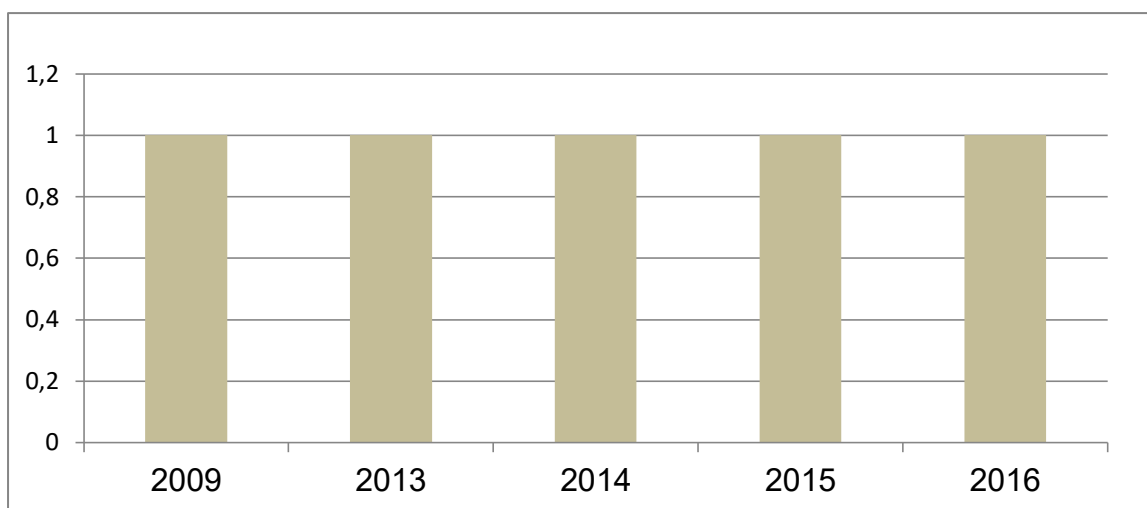
Ao final da aplicação dos critérios de exclusão, continha uma amostra de 5 artigos científicos originais completos, publicados no idioma português, no período entre 2007 a 2017, cujos temas centrais condiziam com o aqui proposto.

Os estudos selecionados foram classificados quanto à sua modalidade de pesquisa, conforme explicitado pelos periódicos, assim especificados: (02) pesquisas originais 40%, (01) pesquisa transversal 20%, (01) análise documental 20% e (01) pesquisa avaliativa 20%.

Em relação às características dos estudos, a prevalência de estudos originais, que colaboram para o avanço do conhecimento nas disciplinas ou áreas específicas, comunica resultados de pesquisa inédita e são aceitos para publicação após processo de revisão por pares e em consenso com seus princípios editoriais (PACKER, 2011).

Em relação aos anos de publicação dos artigos, compreendidos entre 2007 e 2017, os dados coletados apresentaram a distribuição, a seguir, apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Quantidade de periódicos em cada ano sobre Libras na Atenção Básica



Fonte: LIMA; SILVA; SILVA FILHO, 2017.

A partir dos dados obtidos, pode-se observar que não houve crescimento de artigos sobre esta temática, mostrando a relevância de pesquisas sobre este assunto.

Conforme Brito (2015) é necessário avançar nas questões que envolvem surdez, formação acadêmica, gestão e inclusão social, o que demonstra a necessidade de artigos que abordem esse tema.

Os artigos foram categorizados quanto ao paradigma metodológico de estudo, sendo assim distribuídos: 3 (60%) estudos quantitativos e 2 (40%) estudos qualitativos.

Foram incluídas publicações científicas nacionais, artigos científicos originais completos, disponíveis eletronicamente, publicado no idioma português no período de 2007 a 2017. Foram excluídos deste estudo, artigos que não contemplavam o propósito do estudo e contrariavam os critérios de inclusão.

É de extrema importância a articulação, capacitação e integração da atenção básica para garantir o monitoramento e acompanhamento das pessoas com deficiência auditiva e para encaminhamentos para serviços especializados (BRASIL, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos sociais, econômicos e culturais, assim como a individualidade de cada usuário dos serviços de saúde são os elementos que devem nortear o tipo de assistência a ser prestada.

A inserção da disciplina Libras como disciplina obrigatória no ensino superior é um avanço para a educação de surdos, porém acarreta vantagens e desvantagens no âmbito político-social e especificamente da comunidade surda.

Mesmo com a existência de uma Lei Federal, decretos, dentre outros dispositivos legislativos presentes no ordenamento jurídico brasileiro, que reconhecem Libras enquanto meio legal de comunicação, além de garantir aos portadores de Dificuldade auditiva, tratamento e assistência à saúde, estes ainda não são suficientes para suprirem esses problemas relacionados à barreira de comunicação.

É importante identificar as necessidades, demandas e vulnerabilidades desse grupo ofertando uma assistência, respeitando a individualidade do sujeito e as especificidades de cada caso.

Dentre os obstáculos para a realização deste artigo, destaca-se o escasso material eletronicamente disponível ou atual para o público científico em relação à Libras na atenção básica de saúde. Sugere-se que novas pesquisas sejam elaboradas com vista a potencializar os processos assistenciais e educativos aos profissionais de saúde para subsidiar o ensino efetivo de LIBRAS nos serviços públicos de saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Diretrizes Gerais para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único De Saúde – SUS**. Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. 2012.

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

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. 1989.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. 2015.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. 2010.

BELTRAMI, Caroline Moraes; DE MOURA, Maria Cecília. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). **Revista Eletrônica de Biologia (REB)**, v. 8, n. 1, p. 146-161, 2015.

CHAVEIRO, Neuma; ALVES BARBOSA, Maria. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 39, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3610/361033283007>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CERVERA, Diana Patrícia Patino; PARREIRA, Bibiane Dias Miranda; GOULART, Bethania Ferreira. Educação em saúde: percepção dos enfermeiros da atenção básica em Uberaba (MG). **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 16, n. Supl. 1, p. 1547-54, 2011.

CORRÊA, Jessica Roberta da Silva; SANDER, Ricardo Ernani; DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto. A percepção dos universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 529-540, 2017.

DE SOUZA, Marcos Torres; PORROZZI, Renato. Ensino de libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. **Revista Práxis**, v. 1, n. 2, 2017.

GIL, Célia Regina Rodrigues. Atenção primária, atenção básica e saúde da família: sinergias e singularidades do contexto brasileiro Primary health care, basic health care, and Family health program: synergies and singularities. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n. 6, p. 1171-1181, 2006.

GOMES, Valícia Ferreira. Percepções dos estudantes universitários sobre o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) em ambiente virtual. **Revista Aprendizagem em EAD**, v. 5, n. 1, 2016.

LEMO, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

MATOS, Patrícia Modesto; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos. A formação em Libras no Brasil na atualidade. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 3, p. 79, 2017.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, 2008.

MENDES, Lucas. Só ser surdo basta? A educação de surdos no Brasil através dos aspectos legais. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 2, 2017.

MÜLLER, Janete Inês et al. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

PACKER, Abel L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, maio, 2011.

PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitas; GREGÓRIO FIÚZA, Nara Lígia; BRASIL DE ALMEIDA REBOUÇAS, Cristiana. Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 3, 2007.

RAMOS, Clélia Regina. LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros. **Revista Virtual de Cultura Surda**, 2004. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

RAMOS, Tâmara Silva; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. A importância do ensino de Libras: relevância para profissionais de saúde. **Id onLine Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 116-126, 2016.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o Decreto nº 5.626/2005.** 2009.

RIBEIRO, Juliana Pires et al. **Acessibilidade e ambiência na atenção básica à saúde do estado de Goiás.** 2014.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, 2015. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

SANTOS, Érika Machado; SHIRATORI, Kaneji. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 1, 2004.

SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da; OGATA, Márcia Niituma; MACHADO, Maria Lúcia Teixeira. Capacitação dos trabalhadores de saúde na atenção básica: impactos e perspectivas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 2, 2007.

TEDESCO, Janaina dos Reis; JUNGES, José Roque. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 8, p. 1685-1689, 2013.

TOSCANO, Liliane Correia; DIZEU, Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

URSINE, Bárbara Lyrio; PEREIRA, Éverton Luís; CARNEIRO, Fernando Ferreira. Saúde da pessoa com deficiência que vive no campo: o que dizem os trabalhadores da Atenção Básica? **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, n. ahead, p. 0-0, 2017.

VASCONCELOS, Tony Alef de Souza et al. A comunicação entre ouvintes e pessoas surdas através da LIBRAS nos espaços públicos. **Revista Semiárido de Visu**, v. 4, n. 2, p. 70-76, 2017.

ZYCH, Anizia Costa. Os aportes da educação de surdos, decorrentes do Decreto Federal nº 5626/05. **Analecta**, v. 9, n. 2, p. 113-125, 2012.

CAPÍTULO 5

PERCURSOS PSICOPEDAGÓGICOS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Cristina Batista de Souza Rosa¹²

RESUMO

A luta pelos direitos da pessoa com deficiência não é recente, contudo, ainda temos visto poucos avanços em nossa sociedade no que se refere à inclusão desses sujeitos. Na escola, o desafio começa quando nos vemos diante da presença de estudantes com deficiências que nos desafiam a pensar estratégias para promover a inclusão e de professores/as que dizem não ter habilidades para ensinar a esses sujeitos, tornando-os/as muitas das vezes seres invisíveis na sala de aula. Diante dessa realidade nos damos conta de que precisamos nos subsidiar de conhecimentos para podermos oferecer uma educação de fato inclusiva nas escolas. Este artigo trata-se de uma narrativa autobiográfica que busca apresentar um diálogo sobre as experiências desta pesquisadora, enquanto psicopedagoga institucional, em uma escola da rede pública estadual da cidade de João Pessoa – PB. Trata-se de uma reflexão teórico-prática sobre as vivências e experiências escolares na tentativa de desenvolver intervenções psicopedagógicas que contribuam para a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino e as reais possibilidades de sua execução na prática. Nossas experiências no contexto escolar mediando o processo de inclusão de estudantes com deficiências, revelam que ainda há um longo caminho a percorrer na desconstrução de preconceitos e na busca por aprendizagens que ressignifiquem o nosso olhar diante da diversidade humana.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Contexto Escolar. Práticas Pedagógicas. Intervenção Psicopedagógica.

¹²Mestra em Educação pelo PPGE/UFPB. Psicopedagoga Institucional. Professora em Escola da Rede Pública Estadual de Ensino. Email: anacrisrosa_rosa@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A luta pelos direitos da pessoa com deficiência não é recente. Contudo, ainda temos visto poucos avanços em nossa sociedade no que se refere à inclusão desses sujeitos. Na escola, a luta começa quando nos vemos diante da presença de estudantes com deficiências, que nos desafiam a pensar estratégias para promover a inclusão, e nos damos conta de que precisamos nos subsidiar de conhecimentos para podermos oferecer uma educação de fato inclusiva.

Este trabalho busca apresentar um diálogo teórico-prático sobre as experiências de inclusão vivenciadas por esta pesquisadora na função de psicopedagoga institucional, em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba. Nosso objeto de análise são as práticas pedagógicas do contexto escolar em estudo e as nossas experiências nas intervenções psicopedagógicas que são realizadas na busca de promover uma educação inclusiva aos/as estudantes com deficiências, refletindo sobre os limites e as possibilidades dessa inclusão em um modelo escolar ainda engessado. Sabemos que a pessoa com deficiência se depara com muitas barreiras sociais que impedem o seu acesso aos locais físicos, ao conhecimento e às interações sociais com outras pessoas.

O que nos instiga a pensar esse objeto são os desafios diários que nós enquanto educadores/as temos vivenciado diante da necessidade de mobilização da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários no sentido de promover atitudes que contribuam para a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem ou de comportamento. Diante deste trabalho teórico prático, também enfrentamos o desafio que Padilha (2004), ressalta ao escrever sobre suas vivências pedagógicas inclusivas, que é manter o rigor acadêmico na medida em que se articula a vida e o saber científico.

Percebemos a importância desse diálogo no dia a dia da escola, onde temos que pensar: O que é a inclusão de pessoas com deficiências na rede regular de ensino? Como fazer para que ela aconteça dentro da sala de aula e demais espaços escolares? Quando percebemos que derrubar as barreiras arquitetônicas não são suficientes, mas que essas precisam ser precedidas pela desconstrução das barreiras atitudinais e burocráticas. A queda das barreiras atitudinais, acontece por meio da resignificação dos conceitos sobre o que é a deficiência física, mental, visual e auditiva que aos serem modificados, permitem a resignificação das práticas pedagógicas, dos planejamentos, do currículo, da sala de aula e do/a ser professor/a.

Ao romper as barreiras atitudinais, precisamos nos subsidiar de conhecimento, das políticas públicas e de estratégias de ação para derrubar as barreiras burocráticas que se manifestam pela ausência e omissão na contratação de recursos humanos para auxiliar no processo de inclusão no contexto escolar e na falta de capacitação e formação continuada para os profissionais da educação.

Ao explicitarmos nossas experiências pedagógicas e psicopedagógicas na busca da inclusão dos/as estudantes com deficiências, entendermos que assim como tantos/as outros/a pesquisadores/as e professores/as, não temos e não encontraremos respostas prontas ou receitas eficientes, mas ao compartilhar nossas angústias e alegrias, conquistas e fracassos, nossos acertos e erros, e o desejo constante de fazer com que inclusão seja real, refletimos sobre as possibilidades de sua realização e nos limites que ainda precisam ser superados.

A experiência de buscar promover a inclusão na escola, também nos faz pensar e planejar estratégias e ações que contribuam para isso. Nossos erros e fracassos não significam derrotas, mas constantes aprendizagens que resultam dessa trajetória, pois entendemos que nessas vivências estamos nos ressignificando enquanto seres humanos.

1.1 Uma trajetória na busca da inclusão

Pessoas com deficiências sempre existiram nas diversas sociedades das quais temos registros, e a história nos relewa que estas sempre viveram na desvantagem em relação àquelas que não tinham algum tipo de deficiência física ou mental. A pesquisa de Santiago (2011), sobre a história das pessoas com deficiências em diferentes épocas, nos mostra que estas pessoas só conseguiam ser favorecidas socialmente quando eram pertencentes às famílias que tinham boas condições financeiras. Nesses contextos sociais, históricos e culturais, a educação nunca foi vista como uma prioridade para esses sujeitos.

As primeiras discursões acerca dos direitos à educação das pessoas com deficiências no Brasil aconteceram no final dos anos de 1950 e início de 1960. Na época, a nomenclatura utilizada era “educação dos excepcionais” ou “educação dos deficientes”. Os estudantes eram atendidos de forma assistencial e terapêutica em instituições diferentes das escolas regulares. Entretanto, o modelo terapêutico de educação não atendia as necessidades dos estudantes, pois estes tinham que se adequar à escola. De acordo com Oliveira (2004), essa proposta educativa se estendeu até o ano de 1990, quando o Ministério da Educação e Cultura,

começou a tratar a educação especial a partir de uma perspectiva de “educação escolar”, vinculada ao contexto de uma “educação para todos”.

A mudança de concepção sobre a educação especial para uma perspectiva inclusiva, é resultado de acordos internacionais que geraram documentos que até os dias atuais orientam os países a garantirem os direitos de grupo minoritários e excluídos, entre esses, as pessoas com deficiências. As principais diretrizes internacionais que embasam a concepção de educação inclusiva no Brasil são a Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989), a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2004).

No Brasil, mesmo tendo o direito à educação assegurado à pessoa com deficiência na Constituição Federal de 1988, a concepção de educação inclusiva surgiu como uma política nacional no Documento Nacional de Educação Especial em 1994, seguido anos após anos de outros documentos e propostas oficiais de inclusão, como a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), a Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.296/2004 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e mais recentemente a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O modelo de educação inclusiva busca romper com a discriminação das pessoas com deficiências no contexto escolar e demais espaços sociais. Vale lembrar que viemos passando por diferentes modelos de educação direcionados às pessoas com deficiências. No primeiro modelo, estas eram atendidas em outras instituições educacionais fora da escola. Posteriormente foram incluídas no contexto escolar, todavia em classes diferenciadas. O acesso das pessoas com deficiências às classes regulares de ensino é recente. Falamos acesso, por entendermos que está em uma classe regular de ensino não significa está incluído. De acordo com Padilha (2004) e Pietro (2006), agrupar crianças em uma sala de aula na rede regular de ensino apenas para fazer “cumprir” a lei, não garante a pessoa com deficiência a inclusão, que se caracteriza pelas oportunidades de aprendizagens que o estudante vivencia na escola de acordo com suas necessidades educacionais. Padilha (2004) ainda ressalta a violência que esses/as estudantes sofrem por não terem disponíveis instrumentos, profissionais e estratégias pedagógicas que atendam as suas demandas educacionais e, nos

alerta para a necessidade de superar a perspectiva enganosa do que tem sido denominado de inclusão escolar.

Vivemos em uma sociedade ainda marcada por estigmas e preconceitos diante de pessoas que não se encaixam em determinados padrões físicos e intelectuais e por essas razões, são excluídos, podados de oportunidades e algumas vezes violentados em seus direitos. As leis e diretrizes educacionais e sociais de inclusão mencionadas anteriormente, não têm sido suficientes para garantir os direitos das pessoas com deficiências, entre estes, o de receberem uma educação de qualidade e realmente inclusiva.

Essas constatações nos levam a refletir sobre o que seria uma prática pedagógica inclusiva? Incluir o/a estudante com deficiência é muito mais do que reformas arquitetônicas e salas de recursos multifuncionais com professores especializados. É romper com as barreiras de comunicação, atitudinais, procedimentais, proporcionando o aprender com o outro. É permitir que o/a estudante seja protagonista de sua aprendizagem. É respeitá-lo na sua singularidade, valorizando os seus conhecimentos e suas habilidades. Mas como incluir em uma escola que segundo Mantoan (2003, p. 15) “se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia”. A autora aponta para a necessidade da escola romper a base de sua estrutura organizacional, de acordo com as propostas da educação inclusiva, para que assim ela possa de fato formar as pessoas que dela participam (MANTOAN, 2003).

Diante de um modelo escolar, onde leis e diretrizes não são capazes de promover a inclusão, Pietro (2006) destaca a importância da luta política e de movimentos que possibilitem virar a escola aos avessos, de forma que esta se reorganize e melhore o atendimento oferecido aos/às estudantes.

1.2 A escola enquanto campo de estudo

Nossa escola foi fundada em 1993, contando com vinte e três anos de história. Funciona nos dois turnos e oferece o ensino fundamental e médio integrado. Em sua organização funcional, ela conta com um quadro diversificado de profissionais, como diretor, vice-diretor, coordenadores/as, psicopedagoga, psicóloga, orientadora educacional, professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE, inspetores/as, porteiros, cozinheiros/as, motoristas, técnicos administrativos e pessoal de apoio como auxiliares de serviços gerais e cuidadora.

Contamos com uma equipe pedagógica formada por setenta professores/as com nível superior completo, a maioria com pós-graduação *lato sensu* e alguns/mas com formação *stricto sensu*. Em sua estrutura, a escola dispõe de onze salas de aulas, sala de vídeo, dois laboratórios de informática, sala do núcleo pedagógico, sala de recursos multifuncionais, sala de orientação educacional, biblioteca, secretaria, sala da direção, sala da vice-direção, almoxarifado, tesouraria, cozinha, sala de apoio tecnológico, ambiente dos/as professores/as, sala do corpo de alunos/as, 2 banheiros masculinos e femininos, 2 banheiros com acessibilidades e ginásio.

A maioria dos/as discentes que frequentam a escola, entraram nas séries iniciais do ensino fundamental menor, o qual foi deixado de ser oferecido ao público desde o ano de 2015. Atualmente atendemos a uma comunidade de 513 estudantes, sendo 210 no ensino fundamental II e 303 no ensino médio integrado. Destes, sete estudantes apresentam deficiências: dois estudantes, um menino e uma menina, com deficiência física (cadeirantes), sendo que o menino tem paralisia cerebral; dois estudantes com baixa visão, um estudante autista, uma estudante com deficiência intelectual e um estudante com dois laudos de especialistas distintos, sendo um de deficiência intelectual e outro de autismo. Não incluímos nesses números os/as estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem e/ou de comportamento. Não temos problemas de evasão escolar e o número de retenção anual é baixo.

2 A PROPOSTA METODOLÓGICA

Optamos pela narrativa autobiográfica, pela nossa necessidade constante de refletir sobre a nossa prática sob as lentes críticas da teoria. Souza (2004, p. 72) afirma que escrever sobre si leva o sujeito a uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. Podemos enxergar e saber o lugar onde estamos e o que estamos ou não fazendo. De fato, aos escrevemos sobre nossas experiências, podemos perceber o que adquirimos e o que ainda nos falta, conscientes de que nunca seremos completos, mas que sempre estaremos na busca da incompletude, entretanto uma incompletude que nos torna mais aptos/as a atuar no fazer pedagógico e psicopedagógico.

Esse texto é uma narrativa da práxis no contexto escolar. Um diálogo necessário na prática docente e do/a pesquisador/a, que se encontra inserido em seu campo de pesquisa e que constantemente confronta a teoria com a realidade, encontrando convergências e divergências no percurso da práxis, ao tempo em que também busca saídas diante dos desafios, que é a inclusão, em uma sociedade marcada e programada a reproduzir práticas excludentes.

3 NA ESCOLA... QUANDO AS ADAPTAÇÕES FÍSICAS NÃO SÃO SUFICIENTES...

A entrada do primeiro estudante com deficiência na escola aconteceu no ano de 2009¹³, por interesse da família que a procurou e realizou a matrícula. Antes desse período não há registro de nenhum/a estudante com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento na escola.

A presença de um estudante com deficiência física e paralisia cerebral, tirou a escola da zona de conforto na qual ela se encontrava em relação ao sujeito da aprendizagem. Não existiam especialistas em educação inclusiva na escola e dessa forma, a interação e tentativa de inclusão do estudante no processo ensino aprendizagem, aconteceu por tentativa e erro. A maioria dos/a docentes sabiam da existência das leis, mas não as conheciam de fato e nem as executavam, dada a inexistência de estudantes com deficiência.

Entretanto a ausência de estudantes com deficiência na escola, não isenta os/as profissionais da educação, sejam professores/as, coordenadores, diretores/as, dentre outros/as, de se apropriarem de informações relevantes como essas. E, apesar da criação de leis exclusivas às pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que rege a educação no Brasil, possui um capítulo que trata da educação especial. Além de documentos do Ministério da Educação como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

Contudo, no período em que a escola recebeu o estudante, pouco ou nada se sabia sobre deficiências, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem e os processos de inclusão. Para os/as estudantes mal sucedidos na escola, sempre havia uma justificativa: preguiçosos/as,

¹³ A autora começou a trabalhar na escola como professora em uma turma de 2º ano do ensino fundamental no ano de 2008, momento em que se encontrava no 4º período do curso de graduação em Pedagogia. O estudante com deficiência estudava no 1º ano do ensino fundamental.

fracos/as, culpa da família que não ajudava ou é que era desestruturada¹⁴, o reforço que não é bom, dentre outras.

Até os dias atuais o estudante com deficiência frequenta a escola. Sua presença e permanência foi o pontapé inicial para um processo de mudanças nas concepções sobre educação e aprendizagem que vem acontecendo de forma ainda lenta, mas continuamente.

As adaptações na estrutura física do espaço escolar foram acontecendo aos poucos. Construção de banheiro acessível e rampas para a locomoção do estudante à sala de aula e outros ambientes da escola foram necessárias. Mas, e os saberes, imaginários e representações sociais sobre a pessoa com deficiência presentes na mente de professores/as e demais funcionários? A escola sabia que por lei, não podia negar uma vaga de matrícula a um/a estudante com deficiência, mas não sabia o que fazer, o quê e como ensinar a ele.

As representações sociais e concepções de muitos profissionais da escola, principalmente dos/as professores/as do ensino fundamental, sobre as capacidades de uma pessoa com deficiência, foram sendo desconstruídas à medida que o estudante se desenvolvia.

Nesse período de tempo não existia na escola sala de recurso multifuncional¹⁵, nem professores/as com alguma especialização na área de educação inclusiva. Ainda assim, as professoras e coordenadora da época tentavam na medida do possível incluir o estudante nas atividades escolares. Os/as colegas de sala também eram solícitos com o estudante.

Mesmo havendo disposição da equipe pedagógica, a interação com um estudante com deficiência física e paralisia cerebral, geravam insegurança e dúvidas frequentes. Ninguém sabia o que era paralisia cerebral e como adaptar um currículo para um estudante que apresentava essa especificidade. As atividades eram propostas para serem realizadas da mesma forma por todo/as os discentes, sem exceção ou adaptação necessária. A única adaptação visível era o lápis grafite que era engrossado com emborrachado para que o estudante conseguisse segurar e escrever. A comunicação também ficava comprometida, pois não se sabia nada sobre tecnologia assistiva na educação especial e a comunicação alternativa.

A falta de formação e informação dos/das profissionais na escola, contribuía para que esta tentasse atender aos anseios da família, que era a de quê o estudante fosse tratado igualmente como os/as demais. Ao pensar no conceito de igualdade exigido pela família, recordamos Boaventura Santos (1997), ao problematizar as concepções concorrentes de igualdade e diferença. O autor afirma que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e que temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos

¹⁴Atualmente a expressão “família desestruturada” tem sido substituída por família disfuncional.

¹⁵A Sala de Recurso Multifuncional foi implantada na escola em 2014.

descaracteriza ou nos desassiste. A família desejava e ainda deseja que seu filho seja tratado como os/as outros/as estudantes para não ser considerado um incapaz e, dessa forma, ser excluído. Entretanto, não percebe que a busca por essa “igualdade”, reforça a exclusão ao privar o estudante das adaptações curriculares a que ele faz jus, tornando o processo de aprendizagem para esse sujeito, mais difícil.

4 MUDANÇA DE FUNÇÃO E NOVOS DESAFIOS...

Ao assumir a função de psicopedagoga¹⁶ na escola em 2013, o estudante estava adaptado a ela e não o contrário. Essa adaptação contraria a proposta da educação inclusiva que é o da escola se adaptar ao estudante. Esse fato ocorreu e ocorre em muitas escolas porque apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prever a existência de professores/as da rede regular de ensino capacitados/as para trabalharem com a educação inclusiva, a prática escolar nos mostra que ainda estamos distantes dessa realidade.

A Sala de Recurso Multifuncional – SEM – foi instalada em 2014, todavia, a escola só recebeu professora de Atendimento Educacional Especializado no segundo semestre de 2016. Durante esse tempo sem um/a professor/a de AEE, ficamos responsáveis pela sala, momento em que tivemos o primeiro contato com a tecnologia assistiva e livros específicos da educação especial e inclusiva. Anteriormente nossas leituras estavam mais focadas na legislação educacional sobre inclusão, na tentativa de oferecer aos/às estudantes com deficiências, condições de permanência na escola.

Ao recebermos a professora de AEE, ficamos na expectativa de ampliar nossos conhecimentos, mas para nossa surpresa, nós que demos assistência à profissional, o que nos leva a refletir sobre o tipo e qualidade de formação em educação especial na perspectiva da educação inclusiva que os/as docentes vêm tendo acesso¹⁷. Pietro (2006) ao fazer uma análise sobre a formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, afirma que a formação dos/as professores/as deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que estão

¹⁶A escola estava deixando de oferecer o ensino fundamental I. Daí a necessidade de mudança de função desta pesquisadora.

¹⁷Enquanto professora de pós-graduação em cursos de especialização na área de educação especial, podemos perceber que a carga horária real não é suficiente para uma formação mais densa em uma área tão complexa. Soma-se a isso que a maioria desses cursos ocorre nos fins de semana a cada quinze dias, tendo como público-alvo, professores/as que trabalham a semana toda em escolas e só dispõem de tempo para estudar nos fins de semana.

comprometidos com a qualidade, e que esses devem assegurar que os/as docentes sejam capazes de elaborar e implementar propostas e práticas de ensino que atendam às características dos/as estudantes com deficiência ou não.

Entretanto, a formação em educação inclusiva que acontece em uma única disciplina na graduação e que em alguns cursos é oferecida somente como disciplina optativa¹⁸, ou em pós-graduações voltada ao atendimento educacional especializado, não tem sido suficiente para preparar os/as profissionais para a promoção da inclusão e o atendimento individual desses/as estudantes. Nossa experiência como professora de pós-graduação tem mostrado que a maioria dos/as docentes só buscam essa formação quando são designados para a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Nós¹⁹ temos percorrido um caminho em busca da qualidade na nossa formação, por meio de leituras sobre educação inclusiva, o público alvo, as adaptações necessárias da sala regular, as diversas deficiências, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento e a participação em eventos científicos com temas voltados para esse público. Discutimos as atividades planejadas e o desempenho dos/as estudantes no contexto da sala de aula regular junto aos/as professores/as e no Atendimento Educacional Especializado – AEE. E o mais importante, temos aprendido bastante com nossos/as estudantes especiais.

Além de nos identificarmos com a função do/a psicopedagogo/a, na prática docente, as não aprendizagens dos/as nossos/as estudantes sempre nos inquietava, fazendo-nos buscar respostas para o não aprender.

Conhecendo a realidade e as demandas da escola, elaboramos um Projeto de Intervenção Psicopedagógica e apresentamos à direção que recebeu e concordou com a sua implementação. Nas propostas do projeto psicopedagógico, estavam previsto dentre outras ações, encontros com os/as professore/as nos planejamentos e assessoria permanente visando buscar e elaborar metodologias que atendessem as especificidades do/as estudantes.

A cada bimestre íamos apresentando e discutindo temas relacionados à singularidade do sujeito da aprendizagem, sobre os fatores que podem estar prejudicando a aprendizagem, a importância da relação-professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e da importância da adaptação dos recursos metodológicos e pedagógicos de acordo com a necessidade de cada estudante com ou sem deficiência. Entretanto, alguns fatores além da ausência de formação e conhecimento na área da educação inclusiva dificultavam e interrompiam o processo de

¹⁸ Ao cursar a disciplina Educação Especial no 5º período do curso de Pedagogia em 2008, havia estudantes de outros cursos pagando a disciplina como optativa.

¹⁹ Esta pesquisadora e a professora de AEE trabalham em parceria no acompanhamento dos/as estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que frequentam a escola.

promoção da inclusão. Sabemos que existem outros fatores, mas pretendemos falar sobre o preconceito e a ausência de empatia.

Um dos fatores que podemos destacar é a presença de preconceitos sobre o sujeito aprendente com deficiência. Ao conversar com um professor do ensino médio sobre os estudantes com deficiência ouvimos dele a seguinte declaração: *“aqui não é o lugar para eles! Eles precisam ir para um lugar onde saibam ensiná-los, pois nós não sabemos como ensiná-los!”* Ficamos sem resposta diante da declaração do professor. O que havia acontecido com todo o conhecimento que havia sido passado aos/às docentes nos planejamento e nas notas de orientação psicopedagógica que traziam orientações específicas sobre metodologias e recursos para cada estudante? Talvez o preconceito os tenham sufocado. De acordo com Oliveira (2004), no que se refere à educação inclusiva, há uma representação social negativa em relação às pessoas com deficiências. Estas são vista pela maioria da sociedade como inúteis por causa da ausência de produtividade econômica e cultural e o vínculo à anormalidade (OLIVEIRA, 2004). Muitas pessoas e infelizmente muitos docentes não conseguem ver as potencialidades de uma pessoa com deficiência. Pior que isso, negam a esses/as estudantes as oportunidades de aprendizagem ao não adaptarem o currículo e as atividades, ao segregarem esses/as estudantes dos demais da sala de aula, ao não acreditar que eles/as são capazes de aprender não apenas aquele currículo engessado, mas conhecimento de mundo que contribui para a sua autonomia.

Diante dessas constatações buscamos o diálogo constante com os/as docentes de forma coletiva e individualizada para identificarmos as dificuldades que eles/as possam estar vivenciando em lidar com os/as estudantes com deficiência, conscientes de que na maioria das vezes, essas dificuldades estão relacionadas a preconceitos que precisam ser desconstruídos ou por falta de conhecimento para atuarem juntos aos/às estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos de aprendizagem e de comportamento.

O preconceito ainda tem sido o vilão no contexto escolar contra a diversidade. Buscando intervir neste problema, no início do ano letivo de 2016 trabalhamos com os/as professores/as o tema resolução de conflitos na sala de aula, decorrentes de comportamentos preconceituosos por parte de estudantes e da omissão docente diante dessas situações. Nosso objetivo era sensibilizá-los e conscientizá-los da importância de suas intervenções diante de práticas excludentes por parte dos/as estudantes. Nossa sociedade ainda não sabe conviver com a diversidade. A escola é um espaço de relações humanas, portando, espaço de aprender a conviver e valorizar as diferenças.

Outro fator que interfere na promoção da inclusão e que se faz presente na escola, na prática docente e nas relações entre os/as estudante é a ausência de empatia. Mesmo diante de orientações específicas sobre adaptações de pequeno porte, muitos professores não atendiam as recomendações da coordenação e do serviço de orientação educacional da escola. Os/as docentes eram e são orientados a ampliarem a fonte do texto de avaliação das disciplinas, para os estudantes com baixa visão, mas sempre tinha aquele/a professor que esquecia que determinado estudante precisava de um texto com fonte ampliada. Alguns professores já tinham passado o ano inteiro com o estudante e não tinha percebido que ele tinha uma deficiência visual que demandava uma adaptação nos materiais e recursos pedagógicos. Outros/as professores enchiam o quadro de anotações ou ditavam para os/as estudantes escreverem no caderno e não adaptavam para aqueles/as que por terem uma coordenação motora limítrofe, não conseguiam copiar bem e rápido do quadro branco ou do ditado. São adaptações de pequeno porte que parecem ser insignificantes, mas que fazem a diferença para aqueles/as que as demandam.

À medida que esses acontecimentos foram sendo identificados, conseguimos intervir junto aos/as docentes do ensino fundamental II e dessa forma diminuir esses problemas. Após não termos nossas solicitações atendidas, realizamos uma atividade em que cada professor/a, vivenciou a condição do/a estudante com deficiência. Com essa intervenção, aos poucos começamos a perceber uma maior sensibilidade por parte dos/as docentes. Nós e a coordenação começamos a ser mais procuradas e acionadas em relação a alguns/mas estudantes com ou sem deficiência. As avaliações começaram a ser adaptadas e avaliadas para identificarmos qual a melhor forma ou método de avaliação para cada estudante. Também temos presenciado o desenvolvimento de ações e projetos pedagógicos²⁰ de professores/as trabalhando com a temática da inclusão e combatendo todas as formas de discriminação e preconceito.

Aos poucos, temos conseguido ser percebida não como uma especialista que está ali para dizer o que se deve fazer, mas para cooperar e trocar experiências, ajudar sempre que solicitada e fazê-los/as perceber que esse saber que vem sendo construído não se limita a uma especialista, mas que é necessário que todo/a docente tenha domínio.

Dessa forma, a formação continuada de docentes é um meio de levá-los a refletir sobre preconceitos, violências e práticas de exclusão e inclusão. Todavia ela não é suficiente por si

²⁰O Projeto de Intervenção Pedagógica, enquanto uma ação prática do Projeto Político Pedagógico da Escola, propõe aos/as docentes vários temas para serem desenvolvidos com os/as estudantes no decorrer do ano letivo. O tema educação inclusiva vem sendo inserido desde o ano de 2016 e alguns professores do ensino fundamental e médio vem trabalhando com ele.

só. De acordo com Andrade (2012), o/a docente precisa desejar intervir no conflito, para assim desconstruir as diferentes formas de exclusão e violência e construir uma cultura de inclusão no ambiente escolar. Para que isso possa acontecer, o/a docente precisa ressignificar suas concepções sobre a pessoa com deficiência se despidendo de preconceitos, sendo ele/a mesmo um exemplo para os/as demais estudantes.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

As representações sociais e preconceitos que permeiam o imaginário dos/as docentes, reforçam práticas de exclusão no contexto escolar ao deixarem de se apropriarem de instrumentos metodológicos para atender as necessidades dos estudantes que tem alguma deficiência.

Destacamos a importância de uma formação continuada objetivando conscientizar e capacitar os/as docentes para a inclusão dos/as estudantes com deficiências nas salas regulares de ensino. Vale ressaltar que a formação docente na área de educação inclusiva que atualmente vem sendo oferecida aos/as professores, não é suficiente para garantir ações pedagógicas que promovam a inclusão no contexto escolar.

Dessa forma, se faz necessário e porque não dizer urgente, que as secretarias de educação dos estados e municípios invistam na formação continuada de professores/as em educação especial na perspectiva da inclusão, inserindo inclusive atividades de formação e oficinas pedagógicas nos calendários escolares anuais dos estados e municípios, bem como designando profissionais capacitados para a realização dessas ações pedagógicas.

Reconhecemos a importância do/a docente desejar ser um agente de transformação social e querer promover a inclusão, pois se ele/a o fizer somente para cumprir a legislação em vigor, não lograremos êxito.

Nossas experiências na busca pela inclusão têm mostrado que, uma escola que conta com uma equipe pedagógica que mesmo que não esteja preparada e/ou formada em processos de inclusão, mas que estejam despidas de estereótipos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência, disposta a aprender a conviver com as diferenças e buscar formação e informação sobre esses processos inclusivos, apresenta maiores possibilidades de promover a inclusão de pessoas com deficiências, que são ao mesmo tempo, sujeitos da aprendizagem.

Diante dos desafios para a promoção da inclusão no ambiente escolar, muitas vezes no vemos desanimados diante das tentativas e fracassos. Todavia ao ver germinar pequenos brotos das sementes que foram e que estão sendo semeadas, renovamos nossas esperanças, conscientes de que estamos semeando para as gerações futuras.

Esses pequenos brotos nos estimulam a continuar procurando formas e meios de concretizar a inclusão no contexto escolar, pois os desafios existem para serem superados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. B. de. O desejo docente como motivação para gerir conflitos sociais na escola. In: _____. (Org.). **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2012. p. 139-174.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Lei da Acessibilidade. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir? Davi, Hilda e Diogo. In: GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Organização das Nações Unidas e Ministério de Educação e Ciência da Espanha: Salamanca, jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SANTIAGO, Sandra Alves da. **A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos sócio econômicos, religiosos e educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. 1997. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun., 1997.

SOUZA, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil, 2004.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA EM “TEMPO INTEGRAL”

Almira Almeida Cavalcante²¹

Fernanda Moreira Leite²²

Vera Lúcia Araújo da Costa²³

RESUMO

O presente estudo aborda a experiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação em “tempo integral”. A análise proposta surge a partir da experiência da intervenção interdisciplinar realizada pela professora da sala de recursos multifuncionais e equipe pedagógica composta por assistente social, psicóloga e pedagogas, de uma escola de ensino fundamental I no município de João Pessoa/PB, nos últimos 24 meses. A população com deficiência atendida compreende crianças e adolescentes entre 6 e 13 anos, regularmente matriculadas do Pré-Escolar ao 5º Ano. Atuar no espaço citado nos desperta cotidianamente inquietudes e questionamentos, quanto aos desafios propostos no atendimento de crianças e adolescentes com deficiência física e intelectual. A questão que se coloca a equipe interdisciplinar remete ao lugar ocupado por cada profissional neste processo, haja vista o contexto permeado de contradições, no que diz respeito a efetivação de direitos à pessoa com deficiência no espaço escolar. A reflexão ora apresentada pretende dar visibilidade às propostas e ações existentes no sentido de garantir o direito a educação à pessoa com deficiência, bem como aos entraves enfrentados pelos profissionais, familiares e pela própria pessoa com deficiência nesse processo, a partir da problematização da realidade da escola em “tempo integral” e as implicações desta no trabalho proposto pelo AEE.

Palavras-chaves: Escola. Educação Integral. Pessoa com Deficiência.

²¹Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Saúde da Família pela Faculdade Integrada de Patos (2007). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Email: almiracavalcante@hotmail.com

²²Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Psicologia Social (UFPB). Psicóloga Escolar da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. Email: fernandaleitem@gmail.com

²³Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Sala de Recurso Multifuncional da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Email: vlucia44@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira ao definir a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, ao conceituar o Atendimento Educacional Especializado como complementar ou suplementar a formação dos estudantes e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, conforme Decreto nº 7.611/2011.

Portanto, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial torna-se parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada com o ensino comum, oferecendo orientações para o atendimento desses estudantes. Desse modo, a educação especial busca atender as especificidades da pessoa com deficiência, inclusive orientando a organização de redes de apoio e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Instaurar uma política educacional voltada para pessoa com deficiência, pressupõe um conceito de educação ampliado para escola regular, esta passa a vivenciar na prática uma perspectiva pedagógica inclusiva, voltada para valorização da pessoa humana.

Para o Ministério da Educação e Cultura – MEC,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (MEC, 2008).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantir os seguintes aspectos: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado, demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação; e articulação

intersetorial na implementação das políticas públicas. Neste trabalho, iremos enfatizar o aspecto do Atendimento Educacional Especializado em um contexto de escola em tempo integral.

A fim de oferecer uma escola para todos e mais especificamente uma escola que garanta a todos o acesso ao conhecimento e a aprendizagem torna-se indispensável uma reflexão permanente sobre a necessidade de tornar a escola um espaço de inclusão social, propondo condições essenciais e significativas para a inclusão ou a inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar. Esse processo deve ocorrer a partir de ações e estratégias que promovam a inclusão oferecendo as diversas possibilidades de realização de uma prática docente que atende e favoreça a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos.

Neste processo de levar a escola a pensar e a criar caminhos de inclusão torna-se necessário que o Atendimento Educacional Especializado contribua desenvolvendo ações como: formação no contexto escolar com todos os profissionais da escola, com o objetivo de discutir sobre as diversas estratégias que permitam a realização de um fazer educativo inclusivo garantindo uma educação de qualidade para todos; definir possibilidades de ações assertivas que promovam a realização de atividades didáticas e pedagógicas na escola e na sala de aula; estabelecer como primordial a articulação a fim de elaborar, definir, disponibilizar e avaliar ações pedagógicas de serviços e recursos acessíveis para promoção efetiva do direito de todos à educação.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é considerado uma das inovações apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Trata-se de um serviço da Educação Especial que tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas (ROPOLI, 2010).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, contribuindo para sua autonomia na escola e fora dela. Acontece em um espaço físico, dentro das escolas, denominado Sala de Recursos Multifuncionais. São atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais os alunos público alvo da Educação Especial, conforme o estabelecido na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008.

Na escola tempo integral temos regularmente matriculados 18 alunos considerados público alvo da educação especial: alunos com autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, baixa visão. Crianças com faixa etária de 06 a 13 anos, da educação infantil ao

quinto ano do ensino fundamental I, que permanecem na escola no horário das sete às dezessete horas, sendo o atendimento realizado no horário oposto ao ensino regular, a partir do contato e relatos com pais, professores e observação do aluno nos diversos espaços da escola é realizado o estudo de caso e elaborado o plano de atendimento com o objetivo de atender as necessidades específicas desse aluno.

O AEE na Escola Tempo Integral apresenta algumas diferenças em relação ao AEE em outras escolas que não são tempo integral. Nesse sentido, alguns aspectos são favoráveis, como a frequência no atendimento, identificação de problemas seja de ordem pedagógica, comportamental ou até mesmo de avanços apresentados no decorrer do dia pelos alunos, o que torna mais fácil o processo de avaliação dos objetivos estabelecidos no plano de atendimento, o estreitamento na relação entre o professor da sala regular e o professor do AEE e isso se estende também a equipe de especialistas e os gestores, o que torna o trabalho colaborativo, e isso faz com que as dificuldades e os avanços estejam sempre em evidências nas discussões e na busca de soluções.

No entanto, existem algumas dificuldades. Dentre elas, a infraestrutura ainda é uma barreira, com a existência de salas quentes e pequenas, falta de um espaço adequado para atividades físicas. Além disso, há famílias que colocam as crianças na escola e não os levam para os atendimentos terapêuticos. Existem ainda barreiras atitudinais por parte de funcionários, pais e colegas de classe, refletindo as dificuldades que a escola ainda apresenta de reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e de adotar novas práticas pedagógicas.

1.1 Atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, estão incluídos os programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, devendo tais atividades estar em consonância com a proposta pedagógica do ensino comum.

Como conteúdos do AEE, podemos citar os seguintes: ensino do Sistema Braille; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); ensino da Língua Brasileira de Sinais; Libras tátil; alfabeto digital; Língua Portuguesa na modalidade escrita; estratégia para autonomia no ambiente escolar; estimulação visual; ensino do uso de recursos tecnologia assistiva de baixo e de alto custo; ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa-

CAA; estratégia para o desenvolvimento de processos e estratégias educativas que beneficiem a atividade cognitiva.

A fim de garantir o desenvolvimento adequado do AEE, os sistemas de ensino devem organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MEC, 2008).

Além disso,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC, 2008).

1.2 Profissional de apoio do AEE

O serviço do profissional de apoio, como medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto escolar, deve-se ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e de comunicação. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço, destaca-se que esse apoio destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; justificam-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da sala de aula comum e demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

Mesmo considerado, uma política pública importante o AEE acontece na escola no horário oposto ao do ensino regular, na sala de recursos e está delimitado a outras atividades. O que torna necessário, o surgimento de outro profissional, e esse profissional é o cuidador que tem como papel acompanhar a criança na sua rotina diária.

O Plano Municipal de Educação garante o acompanhamento do cuidador, para os estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista que apresentem dificuldades na locomoção, higiene e alimentação. Entendemos que o professor sozinho não conseguiria realizar todas essas atividades devido inúmeros fatores como: sala de aula com grande número de alunos, conteúdos e outras atribuições exclusivas do professor.

Embora a função do cuidador esteja inserida no Plano Municipal de Educação (PME), a função de cuidador não é reconhecida como uma categoria profissional, o que não torna muito claro quais os seus direitos, deveres e qual a formação necessária para ser cuidador. Por exercer atividade considerada fácil e que para ser exercida só é necessário criar vínculos afetivos, nesse raciocínio não é preciso nenhuma formação específica. Na rotina diária percebe-se que esse profissional tem um papel importante e sua contribuição muitas vezes faz a diferença no processo de desenvolvimento e ensino/aprendizagem do aluno público alvo da educação especial, trabalhando em parceria com o professor da sala regular, professor de educação física e com o professor do AEE, o cuidador assume o papel que vai além do cuidar, ele torna-se parte na concretização do conceito de escola inclusiva. É necessário inseri-lo no plano pedagógico da escola e no plano de formação continuada para que esse profissional seja visto dentro do espaço escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

A política educacional no Brasil está disciplinada pela lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instrumento legal resultante de um exaustivo processo de luta com participação da sociedade civil, movimentos sociais e instituições atuantes na trajetória de redemocratização do país. Apesar do texto original do projeto ter sofrido diversas alterações de corte democrático, é pertinente destacarmos os incisos I “- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, do Artigo 3º. Texto que ratifica a educação como direito de todos e dever do Estado, preconizado no Artigo 205 da Constituição Federal.

De acordo como a referida Lei os níveis educacionais são formados por Educação Escolar que compreende a Educação Básica e a Educação Superior. A formação da Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), e Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio. Nosso campo de atuação ocupa a educação

infantil e o Ensino Fundamental I, no modelo de “educação em tempo integral”²⁴, elemento central da nossa discussão.

Para compreender a dinâmica da intervenção do AEE no âmbito integral, trazemos um breve panorama de como se configura esta proposta na realidade analisada. A proposta de educação integral no Brasil, data da década de 1950, por iniciativa do governo da Bahia, idealizada pelo professor Anísio Teixeira²⁵, autor do primeiro projeto de educação integral implantado no Brasil.

Nesta proposta inicial a educação integral:

...procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, cuidando desde sua alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiro da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela Unesco em outros países (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 2001, p. 208).

Ampliando o contexto da escola para além do ensino-aprendizagem a experiência da educação integral foi disseminada no país, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em outros Estados²⁶, entre outros projetos de educação integral criados na esfera estadual e municipal, com divergências de modelos, porém com objetivo comum de aproveitar o tempo e o espaço da escola para ampliar a formação dos educandos.

O resultado positivo das experiências brevemente apresentadas, somado ao alto índice de desigualdade social, oferecer educação pública e de qualidade que contemple a integralidade da formação, iniciando a partir da educação básica se configura como compromisso relevante para o desenvolvimento do país. Este entendimento, apesar de já estar contido de forma ampla na Constituição Federal e na LDB, surge de forma mais específica na Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação de 2001, o documento:

...retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas

²⁴O termo “educação em tempo integral” escrito entre aspas se justifica pela constatação da autora da discussão, compreender que as condições objetivas vivenciadas no cotidiano da escola objeto deste estudo, possibilitam a oferta integral apenas no que se refere ao cumprimento da permanência de 10 horas diárias, ou seja, não cumpre os princípios e diretrizes que contemplam de fato a proposta de educação integral.

²⁵Teórico e Educador brasileiro, criou o primeiro modelo de Escola com Educação Integral em Salvador.

²⁶Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ.

diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Com vistas a garantia de recursos para melhoria da educação no país, a partir de 2007 o Ministério da Educação cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação, estes investimentos possibilitam a implementação do Programa Mais Educação (PME) que “...tem como objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (MEC 2008).

A proposta do Programa Mais Educação consiste em:

... superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, inculcando outros saberes, outros espaços educativos e outros membros da sociedade. O objetivo, segundo o texto oficial, é construir uma educação baseada nos pressupostos de uma aprendizagem para a vida, que seja significativa e cidadã. (...) Outra finalidade do Programa é diminuir as desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. Com a diminuição dessas desigualdades, traduz-se o direito de aprender inerente ao direito à vida, à saúde, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária e como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (BRASIL, 2007, *apud* BARROS; FERNANDES, 2015, p. 19).

Arelado aos esforços para implementação da educação em tempo integral foi criado por meio do Decreto nº 6.094/07 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território”.

Para alcançar o objetivo do PME, faz-se necessário uma ação conjunta que congrega diversas políticas públicas e ações, além da Educação, a Assistência Social, Esporte, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, entre outras articulações visando a “...intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis” (MEC, 2008).

Neste sentido, a educação em tempo integral amplia a função da escola enquanto espaço de proteção social, cenário que vai exigir novas atribuições e novas estratégias condicionadas ao tempo e ao espaço sobre o qual as ações se realizam para além da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessário considerar o contexto da população atendida na escola pública, bem como os territórios em que estas estão inseridas.

De acordo como o Decreto nº 6.253/2007 a jornada escolar para educação integral será o período superior a 7 horas diárias, que poderá ser cumprido na escola ou em entidades da comunidade que ofereçam atividades escolares. A organização das atividades compreende os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Cada campo de atuação deverá desenvolver atividades relacionadas no horário do contraturno das atividades pedagógicas curriculares. O trabalho proposto é realizado por profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes, artistas, entre outros.

No âmbito do município de João Pessoa, o Projeto Escola em Tempo Integral foi implantado no ano de 2011, sendo gradativamente inserido nas escolas municipais, com a jornada ampliada de 10 horas diárias. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), o projeto visa o atendimento educacional amplo e significativo, capaz de reduzir os índices de repetência e evasão, os índices de vulnerabilidade e proporcionar o acesso ao capital cultural. Para tanto, inclui os componentes do ensino básico e as oficinas curriculares, desenvolvidas pelos programas Mais Educação (recursos federais) e Ciranda Curricular e Tutoria (recursos municipais) (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

A dinâmica do espaço analisado compreende a permanência dos estudantes na escola durante 10 horas diárias, das quais seis são dedicadas às atividades na sala de aula com o professor polivalente ou da respectiva disciplina; duas e meia são para as atividades incluídas nos eixos já discriminados e o tempo sobrando se divide em horário de almoço, lanche e intervalo para recreação. A população atendida corresponde a uma média de 500 estudantes, na faixa etária de 5 à 16 anos.

A atuação da equipe técnica pedagógica e da professora da sala de recursos multifuncionais é pautada em um Plano de Trabalho previamente construído em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. A equipe pedagógica atua no sentido de garantir o acesso e a permanência do estudante com deficiência na escola, em parceria com a professora da sala de recursos e as equipes gestora e docente. A equipe pedagógica busca ainda resguardar o direito desses estudantes de receberem acompanhamento clínico e de reabilitação nas instituições adequadas.

Através de escuta com os responsáveis e contato constante com os mesmos, escuta e observação da criança no ambiente escolar, visitas domiciliares, contato com instituições de atendimento clínico em casos específicos, verificação do rendimento escolar do estudante, a

equipe pedagógica realiza o estudo dos casos para as intervenções necessárias. A partir de tais ações, são realizadas intervenções junto aos professores, no sentido de esclarecer a realidade da criança com deficiência e auxiliá-los na compreensão de tal realidade e nas ações a serem desenvolvidas, como também junto às demais crianças e profissionais da escola e familiares. Quando necessário, a equipe realiza encaminhamentos para que a criança receba acompanhamento e reabilitação em outras instituições.

Quanto à reabilitação, trata-se de um fator delicado e que merece atenção, tendo em vista a constatação de que alguns estudantes com deficiência não recebem acompanhamento clínico e de reabilitação adequados em outras instituições. Um dos fatores identificados pela equipe diz respeito à falta de espaços com essa finalidade, já que alguns pais/responsáveis buscam o atendimento e não conseguem vagas (ou passam um longo tempo em filas de espera no aguardo por atendimento). Outro fator identificado remete ao fato de se tratar de uma escola em “tempo integral”. Alguns pais/responsáveis acreditam que pelo fato de ser em tempo integral a escola atende às necessidades do estudante, não sendo necessário outro tipo de acompanhamento. Nesses casos, é feito um trabalho de orientação e, quando necessário, encaminhamento e contato com instituições parceiras.

Identificamos ainda que os próprios profissionais da saúde, em geral, orientam os responsáveis a buscar a escola em tempo integral com o intuito de que a criança e o adolescente estejam envolvidos diariamente com atividades diversas e propícias ao estímulo e ao desenvolvimento, já que a proposta da escola em tempo integral preconiza a realização de oficinas curriculares que envolvem eixos outrora citados, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Contudo, a realidade do espaço em questão não atende essa necessidade de forma satisfatória, tendo em vista o número reduzido de profissionais para a realização das oficinas e o elevado número de turmas e estudantes.

A equipe pedagógica atua ainda no sentido de trabalhar o respeito às diferenças e gerar na comunidade escolar a conscientização quanto a realidade da pessoa com deficiência, suas peculiaridades e potencialidades.

Alcançar o objetivo de contribuir para garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos configura-se enquanto desafio aos profissionais, frente às condições reais em que a escola em “tempo integral” se apresenta, das quais citamos alguns fatores que se, não determinam, contribuem de modo significativo para o sucesso ou

não da proposta de educação integral, quais sejam: infraestrutura inadequada, população atendida (alta vulnerabilidade social, extrema pobreza), modelos de gestão (proposta democrática não consolidada), prática pedagógica (discrepância entre a proposta de educação integral e a concretização da mesma na realidade apresentada).

De forma sucinta, esclarecemos os fatores elencados: A unidade de ensino aqui analisada não dispõe de uma estrutura física adaptada às exigências que a legislação preconiza, como por exemplo, não existe local de repouso pós almoço, banheiros para banho, ginásio para prática lúdica e esportiva, entre outros. Esse aspecto nos remete ao questionamento proposto por Barros e Fernandes (2015):

Como pensar uma escola que promova o desenvolvimento multidimensional, se não há disponibilidade de espaços físicos adequados para a realização das atividades que deverão ser oferecidas no contra turno escolar? Como utilizar os espaços físicos da comunidade onde a escola está inserida, se a própria proposta do referido programa elege, como prioridade, as ‘regiões metropolitanas e as grandes cidades, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social (BARROS; FERNANDES, 2015, p. 43).

A população atendida é oriunda de comunidades carentes, geralmente ocupadas pelo tráfico de drogas, famílias com baixo grau de escolaridade, fator que gera desemprego e conseqüentemente envolvimento na criminalidade e mundo do tráfico de drogas como estratégia de sobrevivência.

Quanto ao modelo de gestão democrática recomendado pela LDB, a qual deverá ser consolidada por meio dos conselhos deliberativos, podemos afirmar conforme Cavalcante (2014, p. 4), que “a gestão democrática e participativa na política de educação, proposta na legislação vigente, no espaço dos conselhos escolares não sucumbe definitivamente, ela passa a ser boicotada, ou seja, os espaços existem, porém não se legitimam na prática”.

Quanto à prática pedagógica, verifica-se que a proposta de uma educação significativa e que contribua para o pleno desenvolvimento dos sujeitos não está sendo consolidada, tendo em vista que as oficinas curriculares são prejudicadas com a finalização do programa Mais Educação (por falta de recursos federais), e a quantidade insuficiente de educadores do programa Ciranda Curricular. Portanto, a organização das atividades pedagógicas é comprometida e, desse modo, a instituição não dispõe de ferramentas para efetivar a proposta de educação em tempo integral propriamente dita. Além disso, verifica-se a dificuldade de consolidação do currículo regular de forma significativa para os estudantes, através de práticas pedagógicas que levem em consideração a bagagem que eles trazem consigo, suas vivências, seu contexto e história de vida. Esse fator interfere na motivação, no sentido

atribuído à escola pelos estudantes e, portanto, compromete a efetivação da oferta de uma educação de qualidade aos estudantes. Esse é um entrave significativo no que se refere a escola em tempo integral. Como destacam Barros e Fernandes (2015), é necessário compreender que apenas a ampliação da jornada escolar não é suficiente para favorecer novas oportunidades de aprendizagem se não houver a ressignificação desse tempo e do espaço escolar.

E finalmente a dimensão interdisciplinar, indispensável a prática pedagógica se apresenta como um desafio diário frente as demandas que requisitam ações articuladas entre os atores que atuam no cotidiano da escola.

Diante dos apontamentos antepostos, os quais desvelam mediações com as quais a intervenção profissional se depara no espaço da “escola em tempo integral”, ressaltamos a nossa inquietação quanto ao compromisso com a defesa intransigente dos direitos da população atendida, neste caso, o acesso e a permanência dos educandos no espaço escolar.

3 CONCLUSÃO

A escola em tempo integral, tal como disposta nos documentos que a legalizam, consiste em uma proposta relevante e capaz de proporcionar e facilitar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, como também promover a proteção social ao inserir na escola em jornada ampliada crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Ao utilizar o espaço da escola para promover o acesso a atividades educativas e de desenvolvimento da cidadania, a escola em tempo integral apresenta-se também como espaço privilegiado para a inserção de crianças e adolescentes com deficiência.

Contudo, a realidade da escola em tempo integral problematizada neste trabalho apresenta-se como desafio aos profissionais, familiares e à própria pessoa com deficiência, tendo em vista que a proposta do tempo integral não é concretizada de forma plena. Apontamos aqui as ações desenvolvidas pela equipe pedagógica e pelo setor de Atendimento Educacional Especializado da escola, como também os entraves vivenciados pelos profissionais desses setores, os estudantes e suas famílias na busca pela garantia do direito à educação à pessoa com deficiência. Apresentamos como limitações a infraestrutura inadequada, a situação de vulnerabilidade social da população atendida, o modelo de gestão e a organização pedagógica.

Destacamos, porém, as ações desenvolvidas, não obstante as limitações da escola, sobretudo no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, enquanto possibilidades de atuação para promover a inclusão da pessoa deficiência e efetivação do seu direito à educação.

Buscamos, através da discussão aqui apresentada, refletir sobre as ações promovidas na escola, as inquietações da equipe frente aos desafios vivenciados e a importância da problematização da realidade da escola em tempo integral na perspectiva da inclusão.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. C. F.; FERNANDES, A. M. **Uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”**: sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola pública brasileira. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições REPERCâmara, 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: ago. 2017.

CAVALCANTE, Almira Almeida. **O controle social na política de educação:** o desafio da intervenção profissional na perspectiva crítica. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. UECE/RN. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI, 2008.

Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025): documento-base. Comissão de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Municipal de Educação. João Pessoa: 2015.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Biobibliografia de Anísio Teixeira.** Brasília - DF, 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/926/901>>. Acesso em: jun. 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAPÍTULO 7

INCLUSÃO SOCIAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Luzia da Trindade Souza²⁷
Damares Lima da Silva²⁸

RESUMO

Os discentes com deficiência visual cotidianamente são obrigados a enfrentar diversos desafios dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para conseguirem obter o acesso à educação e o tão sonhado diploma de nível superior. A partir disso, o presente trabalho discute acerca do processo de inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência - mais especificamente deficiência visual - na política educacional, situando-os historicamente, além de identificar os diversos direitos e as lutas dessas pessoas, focando nas políticas de Direitos Humanos e inclusão educacional, citando também a política estruturada pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB, assim, as ações de inclusão educacional para este público alvo regularmente matriculado nesta universidade. A pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, apoiada pelo método histórico dialético da teoria social de Marx. O estudo ainda se configura como descritivo, com o auxílio da análise bibliográfica e documental, usando como referencial os seguintes autores: Garcia (2017), Figueira (2008), Glat (2007), entre outros. Desta forma pretende-se dar visibilidade aos desafios enfrentados por estas pessoas para a materialização do respeito e garantia dos seus direitos enquanto deficientes, de adentrar e ter condições de permanência nas universidades. Afinal, essa realidade precisa ser discutida e enfrentada para melhor assistir as pessoas com deficiências e viabilizar seus direitos, buscando sempre respeitar as suas diferenças e particularidades.

Palavras-chaves: Inclusão Social. Pessoa com Deficiência. Política Educacional.

²⁷Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Email: trinluzi@hotmail.com

²⁸Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Email: damlima_@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência constituem-se um segmento da sociedade que desde sua idade precoce sofrem processos de exclusão, segregação, preconceito e/ou discriminação. Durante certo período da história, a eles foi negado o direito ao pertencimento e ao convívio social, o direito de ser reconhecido com cidadania individual e coletiva, um cidadão como todos os outros do seu país. Em outros tempos, foram relegados às práticas de assistência e caridade, quando não de extermínio.

Com os processos de mobilização e organização política dos familiares e das pessoas com deficiência esse segmento conseguiu ser reconhecido como pessoa com dignidade e direitos. Porém, vale ressaltar que esta luta ainda não se findou, pois, todos os dias este grupo é obrigado a ultrapassar barreiras limitadoras de sua capacidade, além de situações de preconceito e discriminação, uma vez que estas práticas são historicamente enraizadas na nossa sociedade.

A partir do exposto acima, pretende-se abordar historicamente os diversos direitos e lutas das pessoas com deficiência visual, a fim de identificar as políticas de Direitos Humanos e a inclusão educacional desenvolvidas para este público, citando também as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB para a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual. Desta forma, utilizamos do método Materialismo-histórico Dialético, de Karl Marx, por compreender que este propicia que o pesquisador realize uma leitura crítica da realidade social.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Desde o surgimento da humanidade é possível perceber que dentre os grupos caracterizados como vulneráveis pela sociedade encontram-se as pessoas com deficiência, consideradas as mais discriminadas, vistas como incapazes e descartáveis, tratadas com preconceito, piedade, discriminação e estigmas. Para esse segmento, no início dos tempos, foram destinados os tratamentos mais cruéis atrelados às práticas de exclusão social, que expressa o não reconhecimento de sua dignidade e do direito a ter direitos.

A partir disso, buscaremos traçar uma linha contínua, mas de maneira superficial de como eram tratados os deficientes desde o início da história. Podemos identificar que na Era Medieval, esse grupo recebia dois tipos principais de tratamento, quais sejam: a rejeição e a

eliminação sumária somada a proteção e o assistencialismo pautado pela piedade e a caridade. Segundo Figueira (2008), em culturas indígenas, por exemplo, as crianças indígenas que nasciam com alguma deformidade física eram rejeitadas e abandonadas nas matas ou eram sacrificadas em rituais de purificação, pois se acreditava que aquela deformidade era fruto das maldições dos espíritos, e que por este motivo, os recém-nascidos deveriam ser eliminados das tribos. Já os que adquiriam alguma limitação na idade adulta eram excluídos do convívio social.

Não podemos deixar de lado, que, ainda de acordo com o autor citado acima, o pensamento socialmente reconhecido, é de que na história da humanidade sempre existiu pessoas com algumas limitações de natureza físicas, sensoriais, cognitivas de caráter transitório ou permanente. Isso mostra que, sempre houve indivíduos com algum tipo de deficiência. Mas, essas pessoas, tragicamente, ao longo dos séculos foram ignoradas, tratadas por um sentimento de indiferença e preconceito nas diversas sociedades e culturas, nos mais diferentes períodos da história.

De acordo com Garcia (2017), mesmo com tudo isso, elas conseguiram sobreviver e lutar pelo seu reconhecimento, enquanto ser humano dotado de direitos. Outro exemplo sobre o abandono das crianças que nasciam com deformidades e limitações pode ser encontrado na Grécia Antiga, na cidade de Esparta. As crianças quando nasciam, eram apresentadas para uma comissão espartana que julgava se ela viveria ou seria jogada em um abismo conhecido como Apothetai. A comissão examinava a criança, se ela fosse forte, sadia, eles a devolviam para seus pais que tinham a obrigação de cuidá-la até os 7 anos de idade, depois disso, o Estado assumia essa responsabilidade e preparava a criança para guerrear. Se esta fosse franzina, apresentasse alguma deficiência, ela não era devolvida para seus pais, sendo descartadas como se fosse um objeto sem funcionalidade. Quando não eram descartadas, as pessoas com deficiência eram usadas para fins lucrativos, transformando-as em prostitutas ou palhaços para alegrar os nobres da alta burguesia daquela época.

Contudo, segundo a autora, o advento do Cristianismo trouxe mudanças no modo como as pessoas com deficiência eram tratadas. Isso porque a doutrina cristã que foi sendo perpetuada na sociedade romana pregava a humildade, o amor ao próximo, a caridade e o perdão das ofensas para o bom andamento da ordem social. Tal doutrina contribuiu para a criação das primeiras instituições de caridade destinadas ao atendimento de enfermos pobres e marginalizados, bem como os deficientes no século IV. Nesse sentido, a Era do Cristianismo representou um avanço para as pessoas com deficiência, no que concerne a oferta de ajuda,

mesmo este apoio sendo sobremaneira de cunho caritativo assistencialista. Porém, no que diz respeito a visão sob a qual essas pessoas eram vistas, não tivemos nenhum avanço, continuaram sendo tachadas de incapazes e vistas sob a ótica do preconceito.

Caminhando mais adiante pela história, entre os séculos V e XV, período denominado como Idade Média, a visão que predominava dos deficientes na sociedade era um tanto preocupante, pois as crianças que nascessem com alguma deformidade, passavam a ser consideradas como produto da ira divina. Esta concepção era defendida pela igreja católica, que passou a perseguir os indivíduos que fugissem do conceito de normalidade operante naquele período da história. Por representarem um castigo divino, a igreja católica substituiu a caridade destinada para os deficientes pela perseguição. O que fez com que cada vez mais essas pessoas engrossassem a malha dos marginalizados, pobres e miseráveis.

No século XV é inaugurada com o Renascimento mudanças no trato aos deficientes. Nesse período percebe-se o surgimento tímido de uma visão mais humanista na sociedade em geral, a qual começava a reconhecer os direitos universais, ao mesmo tempo em que há um avanço das ciências e da filosofia. Ressalta-se que nesse momento também se buscava romper com os dogmas da Idade Medieval, onde o homem deixaria de ser produto dos poderes divinos e naturais. Essas transformações socioculturais operaram mudanças significativas na vida das populações marginalizadas e estigmatizadas, a exemplo dos deficientes.

A partir dessa visão mais humanitária que passou a vigorar na sociedade, os deficientes começaram a receber uma atenção especial, onde a população passou a enxergá-los como seres humanos e não mais como aberrações. Nesse período também foram criadas as primeiras instituições de caráter assistencialistas destinadas para atender especificamente as pessoas com deficiência, os quais deixavam de dividir os espaços com os pobres e velhos. Mesmo com esses avanços, os deficientes não deixaram de ser alvo de discriminações recorrentes na sociedade.

Segundo Garcia (2017), com o aumento do número de pessoas mutiladas, cegas, surdas ou com limitações oriundas das guerras e conflitos que aconteceram entre os séculos XIX e XX, surgiu na sociedade a necessidade de se dispor de um atendimento mais específico para essas pessoas que fosse além da caridade, o que resultou na criação de centros de treinamentos e reabilitação, programas assistenciais para atender a priori os soldados que em virtude das guerras adquiriram alguma deficiência ou limitação. Além da reabilitação essas instituições começaram a desenvolver as primeiras ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, em especial os cegos e surdos.

É importante deixar claro que no período colonial do Brasil não havia perspectivas de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que as famílias que tinham membros deficientes possuíam o hábito de escondê-los da sociedade, pelas explicações excludentes existentes naquele período histórico. Em resumo, os deficientes nesse período, não podiam desenvolver vínculos familiares e nem comunitários, sendo excluídos do convívio social. Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, essa realidade foi sendo gradativamente modificada, pois se começou as primeiras ações voltadas para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência. Segundo Júnior (2010, p. 22):

O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império.

Ainda segundo o autor acima, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição voltada para o atendimento dos deficientes visuais, criado na cidade do Rio de Janeiro pelo imperador Dom Pedro II. O instituto se apoiava nas experiências das instituições estrangeiras, e ofertava um número reduzido de vagas para os deficientes. Vale ressaltar que os institutos fundados naquele período não deixaram de lado o cunho caritativo e assistencialista, sendo caracterizados como instituições de ensino. De acordo com Júnior (2010), com a proclamação da república em 1889 o instituto teve seu nome alterado para Instituto dos Meninos Cegos, em 1890 para Instituto Nacional dos Meninos Cegos e em 1891 recebeu a denominação que é atualmente usada Instituto Benjamin Constant. Com o advento da república o Estado não criou novas ações para atender os deficientes, caminhando lentamente e implementando gradativamente o que já existia na época do império.

Em decorrência da ausência do Estado no atendimento às demandas das pessoas com deficiência, grupos de pessoas e familiares dos deficientes começaram a se organizarem constituindo-se em movimentos e organizações compondo o conjunto de atores sociais da sociedade civil que em virtude da ausência de iniciativas públicas do Estado para os deficientes, resolvem se mobilizar a fim de acessar as políticas públicas nas áreas da educação e saúde voltada para a assistência dos deficientes, a exemplo de organizações como a Pestalozzi ou a Associação de Pais e Amigos Excepcionais, sendo estas voltadas para atender outras deficiências que não fossem a cegueira e a surdez. Tudo isso foi influenciado pelo processo de industrialização e urbanização brasileira, que se iniciou na década de 1920 e foi

aprofundada nas décadas de 1940 e 1950, quando o tema do acesso à educação foi ampliado com o movimento em defesa da escola pública.

3 A LUTA DA POPULAÇÃO E AS AÇÕES DO ESTADO VOLTADAS AOS DIREITOS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

As primeiras ações do Estado voltadas para as pessoas com deficiência visual foram focalizadas na assistência social e na educação especial, considerando que o direito à educação é o que pode assegurar o acesso aos demais direitos de cidadania. Desde os anos trinta que os pioneiros da educação, a exemplo de Anísio Teixeira (1999) que já defendia uma escola pública, gratuita, universal e obrigatória para todos sem distinção. Embora com a Constituição do Império de 1824 tenha afirmado a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos, sua obrigatoriedade só ocorreu com a Constituição de 1934, quando a educação como direito de todos (pública) passou a ser obrigatória e dever do Estado Republicano.

Porém, o tipo de Política Educacional desenvolvida nesse período da história para as pessoas com deficiência possuía um viés excludente, como nos esclarece Júnior (2010, p. 30) “Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida”.

As críticas as formas de assistência de caráter excludente em relação às pessoas com deficiência provenientes dos familiares e grupos organizados gestaram diferentes processos de lutas e conquistas sociais. Nesse contexto abriremos um parêntese para demonstrar a importância da organização política das pessoas com deficiência para a garantia dos seus direitos. O movimento político de luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi surgindo paulatinamente no dia a dia, na luta contra a discriminação e o preconceito, bem como pela busca incessante da inclusão desse segmento social na sociedade.

Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (JÚNIOR, 2010, p. 12).

Graças aos esforços desse movimento, a forma assistencialista como eram tratados os deficientes na Idade Média com o fortalecimento do Cristianismo, foi paulatinamente sendo

substituído. No final do século XIX, a deficiência deixou de ser fruto do castigo divino para ser resultante de doenças e problemas orgânicos que precisavam ser curados e tratados pelos médicos. Isso marca o surgimento do modelo médico para explicar a origem das deficiências, como demonstra Júnior (2010, p. 16):

No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade.

Todavia, o movimento das pessoas com deficiência se mostrava contrário ao modelo médico já que esse apontava para uma dualidade entre normal e patológico. O movimento das pessoas com deficiência defendia o modelo social para explicar a deficiência, por entender que neste sistema “a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas” (JÚNIOR, 2010, p. 16). Pois sabemos, o quanto os modelos teóricos podem ser responsáveis pela criação de barreiras que impedem e dificultam a plena participação das pessoas com deficiência.

Voltando a nossa discussão para o campo da elaboração da Política de Educação para as pessoas com deficiência, em meados dos anos 1950 começaram os movimentos voltados para a implantação da Educação Especial para os deficientes. Essa luta foi impulsionada pelas campanhas em busca de educação primeiramente para surdos e cegos. Por outro lado, as instituições filantrópicas e públicas também abraçaram essa luta. Como resultado foi garantido um capítulo referente a educação para as pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB da Educação Nacional, Lei nº 4.024 promulgada em 1961 (FIGUEIRA, 2008).

A forma de educação destinada às pessoas com deficiência no texto da referida lei, não era ofertada de maneira inclusiva, isso fica evidente no art. 88 da LDB, no qual “*a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade*” (FIGUEIRA, 2008, p. 98). Nesse sentido, os alunos classificados como excepcionais deveriam utilizar os mesmos serviços educacionais destinados para os alunos no geral ditos normais. De acordo com Sousa e Ramalho (2012), as primeiras práticas educacionais voltadas para as crianças com deficiência desenvolveram-se de maneira excludentes, uma vez que foram criadas instituições específicas, bem como salas de aulas especiais para os deficientes, que os colocavam separados dos considerados

“normais”. Isso pode ser caracterizado como um sistema de educação pautado na perspectiva da segregação social.

Glat (2007) sinaliza que a Educação Especial era defendida e perpetuada pelo modelo médico, o qual chamava a atenção para a necessidade de escolarizar aqueles deficientes que estavam misturados aos deficientes mentais nos hospitais psiquiátricos. No entanto, não havia a expectativa de que esses indivíduos ingressassem no ensino de letramento formal. As práticas educacionais especiais eram voltadas para que os deficientes tivessem autonomia nas atividades da vida cotidiana e para sua alfabetização básica, sem que houvesse perspectiva de entrada deles no ensino formal.

A Educação Especial começou a ser institucionalizada nos anos 1970. Nesse período foi criada uma Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, a qual estabeleceu que “uma lei especial disporá sobre a educação de excepcionais” (FIGUEIRA, 2008, p. 99). No que concerne à formação dos professores para atuarem com os alunos deficientes dentro das salas de aulas especiais, não havia a exigência para que estes fossem especializados, contratando-se desse modo, profissionais das mais variadas áreas. Isso é legitimado por meio da Portaria Internacional nº 186/1978.

Essa forma de educação voltada para as pessoas com deficiências que não levava em consideração as suas particularidades reforça processos de exclusão social presentes na sociedade, somada ao não reconhecimento da cidadania dessas pessoas, o que configura um desrespeito à dignidade humana daqueles que necessitam de um atendimento especializado dentro das escolas para conseguirem desenvolver as suas potencialidades. Nesse contexto, ainda de acordo com o referido autor, nos anos 1970, o então presidente Emílio Garrastazu Médici criou através do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de articular, em todo o território nacional a ampliação e o melhoramento da educação para os alunos deficientes. Na década de 1980, este Centro foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual passou a integrar o Ministério de Educação e Cultura como órgão central de direção superior na cidade de Brasileira. Esta por sua vez, mais tarde passou a ser a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Em 1986 o presidente José Sarney por meio do Decreto nº 93.481, cria a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) vinculada ao Ministério da Justiça. Para Júnior (2010, p. 73) tal ato “significou um passo importante na ação governamental voltada para os direitos da pessoa com deficiência. Até então, o Estado

brasileiro promovia apenas ações setoriais, como as campanhas voltadas para a educação especial que remontam à década de 1950.” A CORDE se configurava no âmbito do poder público como um órgão assessor da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, a qual assumiu a responsabilidade de gestar toda a política voltada para a integração da pessoa com deficiência na sociedade, permeada pelos princípios da defesa dos direitos e promoção da cidadania dessas pessoas. Nesse contexto foram sendo desenvolvidas técnicas e metodologias de aprendizagem que possibilitaram que os deficientes pudessem aprender e serem escolarizados. Isso fez surgir o modelo educacional que se colocava contrário aos paradigmas do modelo médico de educação. Esse novo modelo retira a ênfase na deficiência, passando a se basear nas condições que o meio oferece para desenvolver o processo de aprendizagem desses indivíduos. Segundo Glat (2007), o desenvolvimento de métodos e recursos de ensino permitiu que as pessoas com deficiências se adaptassem as formas de ensino, possibilitando que estes superassem parte das suas dificuldades de aprendizagem. Nesse momento, começou a ser disseminada no Brasil a concepção da normatização para a educação especial. A educação especial normatizada, por assim dizer, defendia a premissa de que os deficientes deveriam desfrutar das mesmas condições de vida das pessoas conceitualmente normais.

[...] esse novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência, tomou força no nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias (GLAT, 2007, p. 22).

A partir disso surgiu na educação o paradigma da integração. Este por sua vez, objetivava habilitar os alunos das instituições e classes especiais para frequentarem as salas de aulas regulares. Uma vez matriculados nessas salas, estes alunos receberiam atendimento especializados simultaneamente em salas de recurso. Esse modelo, no entanto, exigia que o aluno fosse previamente preparado para só depois adentrar no ensino regular, distintamente, quando a escola se adapta as necessidades diferenciadas das pessoas com deficiências.

Entretanto, com o passar dos tempos, o modelo de integração começou a ser criticado, bem como a educação especial. As salas de aulas especiais segundo Glat (2007) viraram depósitos de pessoas com deficiência, não alcançando o seu fim último, que seria preparar essas crianças para o ensino regular. Além do mais, as crianças eram culpabilizadas pelo seu não aprendizado, tendo em vista que só poderia estudar na escola regular, aquele aluno que tivesse condições de acompanhar as atividades rotineiras da escola, sem que houvesse

qualquer preocupação com as suas particularidades, além de não haver uma comunicação entre os professores da sala de recursos e os das classes especiais.

Tudo isso, impulsionou a procura de novas metodologias pedagógicas que fossem menos segregadoras e excludentes. A Constituição de 1988 começou a sinalizar as primeiras mudanças nesse sentido, quando ela traz em seu texto que as pessoas com deficiência devem ser matriculadas no sistema regular de ensino. A partir das críticas, da busca por formas pedagógicas menos excludentes e o surgimento de novas demandas educacionais, resultaram no desenvolvimento e adoção de uma nova proposta educacional denominada de Educação Inclusiva, a qual seria direcionada pelo paradigma da inclusão social. Segundo Sousa e Ramalho (2012), esta nova proposta de educação começou a ser pensada pelos países desenvolvidos nos anos 1980. Aqui no Brasil, porém, ela só veio a ser adotada na década de 1990. Segundo Glat (2007), a Educação Inclusiva pode ser conceituada como:

Diz respeito a responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino aprendizagem escolar, tendo como pressuposto os reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT, 2007, p. 16).

Desse modo, a Educação Inclusiva inaugurou um novo modelo de escola, onde as formas de seleção e discriminação foram substituídas pela identificação e remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos deficientes, considerada ainda como “um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular” (GLAT, 2007, p. 32).

Segundo Sousa e Ramalho (2012), no Brasil a Educação Especial para os deficientes era desenvolvida concomitantemente à de caráter regular. Como advento da Educação Inclusiva isso começa a mudar. A inauguração desse novo modelo educacional fez com que, a Educação Especial deixasse de ser algo paralelo para se tornar inerente a todas as etapas do desenvolvimento do ensino. Nesse novo paradigma os alunos com deficiência passaram a frequentar as salas de aula regulares com o direito de receber atendimento educacional especializado. Para Glat (2007) a Educação Inclusiva é o paradigma que norteia a política educacional predominante na atualidade, vigorando sob a ótica dos aparatos legislativos, e, orienta as diretrizes para a educação básica das três instâncias, federal, estadual e municipal de acordo com a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001. A adesão a essa educação, coloca em xeque a escola tradicional, pois agora ele passa a ser vista como uma instituição social que deve atender os alunos com deficiência, uma vez que a educação é direito de todos, como

preconiza a Constituição Federal de 1988, por isso, cabe à escola adaptar-se as necessidades dos estudantes deficientes para sua entrada e permanência nas instituições de ensino.

Sousa e Ramalho (2012) afirmam que no que concerne a legislação para o ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior, no Brasil, isso só passou a ser legitimada nos anos 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) cria a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual hoje é denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI). Seguindo as análises das autoras, em 1999 foi criada a Portaria nº 1679/99 que estabelece os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições. Essa portaria foi revogada e reeditada mais tarde, na Portaria nº 3284/2003, a qual traz o papel das universidades públicas ou privadas na garantia das condições de entrada e permanência das pessoas com deficiência física e sensoriais. Os cursos ainda deverão ser ofertados baseados pela concepção da eliminação das barreiras arquitetônicas, como orienta o desenho universal.

4 A POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFPB

Dando um salto na história, em 2008 a política nacional de educação especial, atrelada a concepção de Educação Inclusiva decreta que a Educação Especial deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o nível superior. Sendo assim, nesse mesmo ano foi criado o Decreto nº 6.571 que estabelece a criação de núcleos de acessibilidades dentro das universidades federais para atender as/os estudantes com deficiência, garantindo a entrada e permanência desse público nas universidades até concluírem seus respectivos cursos. Os avanços no que diz respeito à educação destinada para as pessoas com deficiência são notórios e inegáveis. Porém, sabemos que há uma enorme lacuna entre o que está prescrito na legislação e o que está sendo feito de fato, tendo em vista que a educação brasileira ainda está enraizada em práticas assistencialistas conservadoras e tradicionais.

Mesmo com um elevado índice de pessoas com deficiência tendo acesso as universidades públicas, estes ainda encontram diversos entraves para a efetivação da Educação Inclusiva. Um grande impasse é a falta de capacitação continuada dos professores, o que é fruto da prática da educação especial para os deficientes que se davam em salas de

aulas especiais, o que separava a formação dos professores do ensino regular e do ensino especial. Isso fez concretizar-se o pensamento de que ensinar alunos deficientes requer um conhecimento específico e diferenciado, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no cotidiano dessas pessoas no interior dessas instituições de ensino.

Para se pôr em prática a Educação Inclusiva, é necessário que seja levada em conta as diversidades e particularidades das pessoas com deficiência, “que suas diferenças sejam assumidas como diferenças e não como desigualdade” (SOUSA; RAMALHO, 2012, p. 54), já que isso é primordial para a promoção da sua cidadania atrelada ao pleno respeito à dignidade humana. Além de tudo, também deve haver o respeito e a aceitação das limitações dos deficientes para que eles possam ter uma maior aprendizagem. Desse modo a integração dos ditos diferentes na educação comum só será possível se houver a superação da concepção preconceituosa, discriminatória e estigmatizada da sociedade e a adoção de uma pedagogia que articula diversos saberes e fazeres, como defendem Sousa e Ramalho (2012).

O modelo de Educação Inclusiva exige a superação da mentalidade de incapacidade e exclusão que predomina na sociedade. Para isso é inegável o papel das universidades no sentido de ajudar na concretização de tal superação para que resulte disso o respeito à dignidade da pessoa humana e o reconhecimento de suas diferenças individuais e pessoais, buscando sempre considerar tudo o que este segmento tem para nos oferecer. No entanto, parece que temos o efeito contrário a essa perspectiva dentro das universidades, pois é nessas instituições onde são praticadas várias formas de preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência. São nesses espaços onde percebemos a recusa das particularidades dos deficientes por parte de gestores, professores e até mesmo dos próprios discentes.

Em decorrência da criação dos aparatos legislativos que regulamentam o direito de entrada e permanência dos deficientes nas universidades públicas e privadas, a Universidade Federal da Paraíba por meio da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI), estabelece a Política de Inclusão e Acessibilidade para atender os discentes com deficiências, matriculados em todos os seus Campi, nos diversos Cursos de graduação e pós-graduação, e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA).

O CIA foi criado com o objetivo de operacionalizar a Política de Inclusão e Acessibilidade da referida instituição, o qual é formado por representantes de todos os segmentos da universidade, bem como, por um representante de cada tipo de deficiência. Dentre as diversas competências do CIA, segundo a Resolução nº 34/2013, chamamos a atenção para as seguintes:

I - Garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis desde a elaboração dos editais até a sua conclusão; II - Desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva; III - Apoiar e Orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação; IV - Implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e para garantir a acessibilidade em todos os âmbitos; V - Criar e Manter canal de comunicação para identificar as demandas individuais da comunidade acadêmica possibilitando soluções a essas dificuldades; VI - Construir agenda de prioridade e elaboração de projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas da UFPB em seus diversos campi; VII - Incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo a produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas; VIII - Estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão; [...] (BRASIL, 2013, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a UFPB possui ações voltadas a atender as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, mas, de certo modo, há uma discrepância entre o que existe no papel e o que está sendo concretizado de fato. Nesse sentido esta é uma realidade que precisa ser estudada e discutida para melhor assistir as pessoas com deficiências e viabilizar seus direitos, buscando sempre respeitar as suas diferenças e particularidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência são constantemente confrontadas com desafios em seu dia a dia, desde aspectos arquitetônicos a aspectos sociais e atitudinais. Quando nos deparamos com a sua integração na Política educacional esses desafios também estão incluídos além dos normais enfrentados por todos os demais estudantes.

Dessa forma, com os processos de mobilização e organização política, para inclusão desse público de forma equânime na política educacional estabelece-se a políticas de Direitos Humanos e de Educação Inclusiva. Com uma perspectiva que busca a superação da mentalidade de incapacidade que predomina na sociedade em relação às pessoas com deficiência.

As universidades são extremamente importantes para a efetivação dessa política e encontramos na Universidade Federal da Paraíba um comitê (CIA) criado com o objetivo de operacionalizar a Política de Inclusão e Acessibilidade da referida instituição, o qual é

formado por representantes de todos os segmentos da universidade, bem como, por um representante de cada tipo de deficiência. O órgão busca minimizar os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência dentro da UFPB, além de dispor de um amplo acervo de materiais para auxiliar essas pessoas no desenvolvimento de suas necessidades.

Apesar dos desafios encontrados – a estrutura da universidade, a aceitação de alguns professores dos direitos desses estudantes e os condicionantes para a sua aula ser inclusiva, as atitudes da população universitária – os programas e ações desenvolvidos nas universidades dão visibilidade aos desafios enfrentados por esse segmento a fim de materializar o respeito e garantir o direito de, enquanto deficientes, adentrar e ter condições de permanência nas universidades.

Reconhecidamente pessoas cobertas de direitos percebe-se que esse processo de luta não se finda, a muito o que se conquistar. Ainda há barreiras que limitam as pessoas com deficiência aproveitarem suas capacidades em sua amplitude. Assim, é preciso discussão e estudo contínuo para melhor assistir as pessoas com deficiências e viabilizar seus direitos, buscando sempre respeitar as suas diferenças e particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: DF, 2012.

CARNEIRO, M. A. B.; SOUZA, M. L. G. (Org.). **Desenvolvimento regional, políticas públicas e cidadania.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB: Realize Editora, 2012.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

GARCIA, V. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017a.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 12 mar. 2017b.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do Brasil.** Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>>. Acesso em: 12 mar. 2017c.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JÚNIOR, M. C. M. L. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**, EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

MARTINS, L. **O ensino superior e a pessoa com deficiência**. Disponível em: <<http://cadeiravoadora.com.br/o-ensino-superior-e-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CAPÍTULO 8

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DA CULTURA POPULAR JUNTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Josinaldo de Farias Flores²⁹
Ednildon Ramalho Fideles Júnior³⁰

RESUMO

Este trabalho é produto de apanhado e vivência, de uma série de experiências no processo de reabilitação, por intermédio da cultura popular no que tangem ao fazer artístico-cultural de alto-rendimento, no que diz respeito à abordagem de montagem, manutenção e circulação de uma quadrilha junina adaptada; em primeira instância para pessoas com deficiência física e no seu decorrer, foram inseridas outras deficiências como: auditiva e intelectual. Nesta perspectiva, nasceu assim o Projeto Quadrilhando sobre Rodas que foi pensado, elaborado e desenvolvido para pessoas com deficiência física, objetivando alcançar principalmente aqueles que dependiam essencialmente da cadeira de roda para sua locomoção cotidiana e que no seu decorrer, outras deficiências se incorporaram a equipe. Essas pessoas têm em comum, a baixa renda familiar, que muitas vezes não os deixam ter uma condição para um lazer adequado e qualidade de vida; através das atividades desenvolvidas, foi possível proporcionar um espaço social e reafirmar sua cidadania. O projeto foi desenvolvido através do Núcleo de Vivência e Artes da FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência, desde 2013, na cidade de João Pessoa-PB. Tem apresentado resultados muito significativos, pois atende à necessidade de suprir essas pessoas outrora estigmatizadas e esquecidas, devolvendo sua confiança e autoestima. É importante destacarmos que muitas destas pessoas com deficiências, encontravam-se destroçadas, buscando um sentido para vida e seu papel na sociedade, pudemos fazer esse resgate se dá por intermédio deste trabalho artístico-cultural e pela prática do folguedo junino, inserido nas atividades básicas de atendimento, envolvendo um misto de dança e música popular com arte cênica na reabilitação por intermédio de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chaves: Cultura Popular. Pessoa com Deficiência. Políticas Públicas. Inclusão.

²⁹Graduado em Gestão Comercial (UNIUOL/ESTÁCIO DE SÁ). Especialista em Gestão Pública e Direito Administrativo (FIP). Graduando em Dança (UFPB). Email: josinaldoflores@hotmail.com

³⁰Doutorando em Ciências da Educação (UMA/Metropolitan University of Asunción). Mestre em Ciências da Educação (PPM/UMA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (CINTEP). Especialista em Educação Inclusiva (UNIPÊ). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFPB). Email: fydellles@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A utilização de rodas para a locomoção e do desenvolvimento de movimentos da dança, especialmente no universo do segmento da cultura popular e, mais especificamente dos folguedos juninos, requer antes de tudo bastante observação da capacidade que a pessoa com deficiência física, que essencialmente se utilizam de cadeira de rodas, adquire realizando esforços comuns que lhes são impostos no seu cotidiano. Esforços como se inclinar ao subir um meio fio, ou como se projetam o tronco ao subir uma rampa, como vão contendo a velocidade que a cadeira adquire numa descida acentuada e ainda, como giram sua cadeira com a parte da frente inclinada para cima. Isso tudo dão dimensões de tempo e espaço na concepção coreográfica de passos adaptados para os cadeirantes, termo que damos para as pessoas que se locomovem em cadeira de rodas. Segundo David Rodrigues, que escreve no prefácio do livro: *Dança e diversidade humana*, que tem como organizadoras Rute Estanislava Tolocka e Rozangela Verlengia (2006, p. 7), e diz o seguinte sobre a dança em cadeira de rodas:

Dançar usando as rodas de uma cadeira para se locomover é, por tudo isso, uma categórica manifestação de humanidade, porque pressupõe: a) a serenidade de entender que, apesar da ocorrência da deficiência, muito há para ser feito; b) a lucidez de saber que não é uma condição de deficiência que torna o corpo incapaz de se comunicar; e c) a generosidade de exprimir aos outros a identidade e a diferença encontradas através da expressão do corpo que dança.

Analisando as palavras acima, não tem como não falar das condições sociais na qual essas pessoas são inseridas, onde a grande maioria são pessoas de baixa renda familiar e, as quais, não têm uma condição financeira para uma locomoção mais cômoda, passam no seu dia-a-dia, por um verdadeiro perrengue, se deslocando nas ruas, para ir a o tratamento médico, ao trabalho, curso e ou um simples lazer, pois na maioria das vezes, a localidade onde vivem, não oferece nenhuma condição de trafegar, empurrando-os literalmente para uma disputa desleal com veículos nas ruas, que ainda por cima, são esburacadas e sem uma margem de acostamento, que lhes permitam certa segurança, no seu deslocamento cotidiano.

Tendo como base relatos de algumas dificuldades do dia-a-dia, não tem como não falar das políticas públicas para o favorecimento do acesso dessas pessoas com deficiência, não basta apenas lazer de qualidade, tem que ter toda uma cultura voltada à acessibilidade desses locais de passagem, de diversão, tratamento e, especialmente de tratamento de

reabilitação, bem como aos serviços de saúde e educação. Lenira Rangel em seu livro: Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (2008, p. 21). Ressalta que é:

Importante perceber que imobilidade tem movimento. É apenas aparentemente, a olho nu, que estamos imóveis, melhor dizendo, podemos estar parados, porém não imóveis. Imagine se tivéssemos aquela visão de raio X ou de ultra som, etc. Daria para ver que tudo está se mexendo por dentro do corpo, bem como fora. O movimento não se dá só “fora” do corpo.

A presente pesquisa relata experiências de fatos vivenciados no ambiente de aulas e de oficinas de reabilitação por intermédio das danças populares e de muito diálogo que me deram um real entendimento da situação de âmbito pessoal, social, intelectual e financeiro pelo qual passam cada um dos nossos usuários, como são usualmente são chamados essas pessoas atendidas pelo Sistema Único de Saúde – SUS, em especial, aqueles atendidos por mim nas dependências da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD. Assim as atividades elaboradas para o desenvolvimento dessa quadrilha junina adaptada em cadeira de rodas, dentro do Projeto Quadrilhando sobre Rodas, seguiram o contexto ensino aprendizagem, no que diz respeito à montagem do processo coreográfico, onde o processo se dava através de sequência de testes de passos para formar uma coreografia, que muita as vezes davam ou não certo, e que no fim de cada aula/atendimento, tínhamos sempre, algo pré-elaborado, concebido dentro da filosofia de construir uma temática (história a ser desenvolvida numa dramaturgia cênica), que obedecia a um repertório musical pré-estabelecido num release, que advinha de uma pesquisa e elaboração de um tema para a concepção do que vinha a ser esse trabalho artístico e cultural de alta performance e de enorme satisfação entre os envolvidos.

[...] O corpo todo participa, mas a ênfase é dada mais para uma ou duas partes do corpo de cada vez. Você pode escolher partes a serem movimentadas e vá dizendo a seus alunos, colegas, ou no seu próprio trabalho de criação, a parte escolhida: mão, rosto, joelhos, etc. Você pode auxiliá-los a criar diálogos dançantes entre duplas, trios, quartetos, grupos. Por exemplo, uns dançam com os pés e cotovelos, outros com a cabeça e mãos, outros ainda com expressões faciais e braços (RANGEL, 2008, p. 24).

Dessa forma, buscaremos aqui traçarmos uma linha sucinta de raciocínio sobre o que a cultura popular pode proporcionar às pessoas com deficiência, especialmente no que concerne às ações a serem implementadas através das políticas públicas inclusivas. Sim, mas como podemos caracterizar pessoa com deficiência? Bem, de acordo com o Art. 1º da Convenção da ONU e aprovado no Decreto Legislativo nº 186/2008, que fala sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, nos diz que: [...] “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (CARTILHA DE ACESSIBILIDADE DO MP-PE, 2014, p. 7). Ainda segundo esta cartilha, nesta mesma página, onde ressalta que: “Todas as pessoas estão passíveis a vir se tornar uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, por estarem suscetíveis a serem vítimas de acidentes ou enfermidades que ocasionem incapacidades temporais ou permanentes”. Realmente, grande parte dos usuários, que são atendidos na FUNAD, e participam do projeto quadrilhando sobre rodas, foram suscetíveis vítimas de enfermidade e/ou acidentes que os tornaram pessoas com incapacidade física permanente e ou temporal.

No campo das políticas públicas inclusivas ressaltamos aqui, um importante mecanismo que foi a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, que surgiu por força do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, no qual o Governo Federal enaltece o compromisso do nosso país com as prerrogativas assumidas na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência e que foi ratificada aqui no Brasil com equivalência de emenda constitucional. O qual se empenha em equiparar e oportunizar direitos para pessoas com deficiência e, ainda mais, que essas deficiências não sejam tratadas como barreiras de impedimento na realização de sonhos e desejos, bem como, da valorização da cidadania e da autoestima dos brasileiros com deficiência.

Já o termo cultura popular, definimos aqui, como sendo qualquer tipo de manifestação que envolva (dança, música, festa, literatura, folclore e arte), que o povo produza e/ou participe ativamente. Então nos vem à pergunta, se cultura popular é todo o tipo de manifestação que o povo produz e/ou participe ativamente? Logo, participar e produzir arte em cadeira de rodas nesse seguimento da cultura popular, também é a reafirmação de que todos, sem exceção podemos fazer e se inserir no que tange a produzir e se realizar com a cultura popular. Bem como, expressa a capacidade dessas pessoas com deficiências, de se reinventar, mesmo quando se tem rodas em vez de pernas para sua locomoção, ou de não ouvir os comandos e as trilhas sonoras, mas de sentir a vibração da música sendo executada, ou ainda, de não ter um discernimento intelectual para gravar coreografias, e mesmo sem compreender em sua totalidade um passo coreográfico, o segue numa visão espelhada do fazer. Estas particularidades a cerca do que tange o trabalho no projeto quadrilhando sobre rodas, só se torna visível com um olhar atento e observação comportamental de cada um dentro e fora do ambiente de trabalho e no decorrer do desenvolvimento do mesmo. Assim,

verificamos em loco, que ao longo dos últimos 05 anos, e em cada grupo que era formado, que o grau de satisfação e o senso de pertencimento dos cadeirantes, intelectuais e auditivos, nos passam ao estarem ensaiando e, mais ainda, quando estão se apresentando. No mais, nos meus 48 anos de vida e em 25 anos de dedicação à cultura popular e em especial ao folguedo junino na cidade de João Pessoa, na Paraíba, no Nordeste e pelo Brasil. Posso afirmar então, com toda convicção, que nenhuma outra modalidade cultural, me deu tanto prazer, quanto o de desenvolver os trabalhos para a consolidação dessa quadrilha junina adaptada em cadeira de rodas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Dança e diversidade humana

No início do século XXI, verificamos o surgimento de diversas linhas de pensamentos de uma boa parcela da humanidade em todas as partes do mundo, que buscavam através de alguma ação, se afirmar por intermédio da promoção de algo que gerasse uma transformação humana, nas quais, buscavam se traduzir em concepções metodológicas que tentavam de uma forma simplificada, realizar certas transmissões conceituais e complexas de transmissão de valores e pensamentos humanitários de igualdade e, não conseguíamos ter um entendimento claro sem um aprofundamento no diálogo que nos leva-se a ser humano em suas mais variadas dimensões e necessidades básicas de sobreviver ao meio em que coexiste e, uma delas é a capacidade de inclusão social. Essa inclusão social, se dar muito conta, especialmente por intermédio das expressividades das artes, e que nesse universo das artes, a dança é a que mais aproxima as pessoas com deficiência ou não, dessa tão sonhada inclusão social. Assim, Roberta Gaio e Ana Angélica F. Góis em seu texto: Dança, Diversidade e Inclusão Social: sem limites para dançar, no livro: Dança e diversidade humana (2006, p. 16). Enaltece o que foi dito aqui, nos falando que:

Os estudos das questões que envolvem a diversidade humana e a ressignificação do estar em sociedade por meio da inclusão social há muito tempo vêm mostrando movimentos de grupos de vários países em busca de novos olhares para a vida em sociedade, para o sentido humano do ser e para o valor de estar não somente junto, mas com os diferentes, como uma via de mão dupla, em convivência mútua, de parceria, de troca de experiências em diversos espaços que o planeta possa oferecer.

Numa visão rebuscada da contemporaneidade, especialmente no olhar para a dança como expressão de diversidade humana, tanto no Brasil, quanto no mundo, ainda passa pelo clivo de olhares estranhos ao simples debate destes assuntos que falam dessa tal inclusão social e, essencialmente, ao que diz respeito, às políticas públicas inclusivas, a qual define promoção de acessibilidade e reafirmação da cidadania em sua amplitude.

2.2 Acessibilidade e cidadania

Essa tal acessibilidade, simplesmente define cidadania e garantia de direitos a todas essas pessoas com deficiência anseiam, para que possam conviver com um mínimo de independência, segurança e autonomia em ambientes públicos, no qual, também possam desfrutar destes espaços físicos, com os mesmos direitos que as demais pessoas já gozam destas oportunidades nos meios de transporte e informações que efetivem de forma ampla essa acessibilidade de maneira irrestrita. Bem como, da participação efetiva nas ações governamentais que garantam construções de casas adaptadas e ao acesso a aquisição de cães guias devidamente treinados. Para tanto, se faz necessário que as pessoas com deficiência para ser contemplada no programa social que destinem essas moradias adaptáveis, realizem fundamentalmente o registro no cadastro deste programa, junto aos órgãos competentes de sua localidade. E dessa forma, possam a ter a prioridade na seleção desses benefícios e serviços no memento em que os mesmos forem para a contemplação aos beneficiários, conforme orientação abaixo:

[...] O cidadão deve procurar a secretaria municipal de habitação ou correlatas para se inscrever no Cadastro Habitacional e atualizar suas informações no Cadastro Único que garanta a pessoa com deficiência, prioridade na seleção dos benefícios habitacionais. Bem como, ao acesso no programa de aquisição de cães-guias, por intermédio de um cadastro de demanda junto às associações representativas das pessoas com deficiência visual na cidade em que resida (VIVER SEM LIMITES – PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013, p. 54).

Em se falando de acessibilidade, não podemos deixar de citar o Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva, que garante através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, por intermédio da Agência Brasileira de Inovação, apoio ao desenvolvimento de produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços inovadores que aumentam a autonomia, o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com deficiência. [...] Os recursos deste programa utiliza-se de duas linhas de crédito: uma linha de subvenção econômica de

cunho não reembolsáveis destinados exclusivamente a universidades, institutos de pesquisas e empresas que desenvolvem projetos de alto risco tecnológico associado à oportunidade de mercado. A outra linha de cunho reembolsável destinado a empresas interessadas em desenvolver tecnologia assistiva (VIVER SEM LIMITES – PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013, p. 60-61).

Assim, podemos afirmar que os serviços que tratam de habilitar e reabilitar pessoas com deficiências nos espaços públicos especializados elevam a qualidade de vida e prestam relevantes benefícios psicológicos, físicos, sociais e humanísticos na melhoria da funcionalidade de pessoas com deficiência, buscando otimizar a sua autonomia e a liberdade de expressão e, em especial, de sua plena locomoção.

2.3 Políticas inclusivas e sociais

O Programa Viver sem Limites do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2013, p. 39-40) diz que é direito de todos à devida inclusão social, que eleva dessa forma, as políticas públicas inclusivas a objetivação de desenvolver ações de participação social, de igualdade, inclusão e de combate às restrições que impeçam o livre exercício de direito no desenvolvimento das condições físicas, intelectuais, mentais, sensoriais e/ou de afastamento de suas comunidades, através do Programa de Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social e o SUAS – Sistema Único de Assistência Social, que tem como fim primordial, a promoção e o fortalecimento da autonomia e participação social das pessoas com deficiência, que tem como desafio fundamental, a inclusão plena e a inserção no mercado de trabalho. Bem como, garantia constitucional de retorno ao benefício, a quem solicitar a suspensão para trabalhar, mas posteriormente, perder o emprego, sem a necessidade de novo requerimento de avaliação. Outra alteração importante refere-se ao beneficiário que é contratado como aprendiz, que poderá acumular o salário de aprendiz com o valor do benefício por até dois anos.

2.4 Potencialidades da dança como elemento educativo em sociedade

Devemos então ver a dança como instrumento de altíssimo potencial na inclusão de pessoas com deficiência no seio da cidadania e no seu convívio social, pois trás enormes benefícios aos praticantes dessa modalidade cultural. Além da promoção da realização de

atividades físicas, a dança também favorece ao fortalecimento muscular e auxilia o corpo para um melhor desempenho motor, no qual ajuda significativamente o desenvolvimento emocional. Como bem diz um trecho abaixo do texto: Dança: o espelho da vida... Uma nova vida! Que nos fala o seguinte:

[...] A dança pode acontecer quando acreditamos que o ser humano, sozinho ou em grupo, pode, por meio de movimentos, figuras e gestos, com ou sem aparelhos e acessórios, expressar uma ideia, um tema, um desejo, enfim, sentimentos, em uma comunicação não-verbal, com o objetivo de atingir a sociedade como um grito de liberdade. A dança pode e deve ser linguagem para construção de uma nova cultura, de uma nova sociedade, de um novo mundo (DANÇA E DIVERSIDADE HUMANA, 2006, p. 19).

Nos tempos, em que ninguém tem tempo para ouvir, conversar e principalmente, entender o outro, a dança em muitos os casos, faz esse papel junto a grande maioria dos que procuram na dança um cano de escape para as suas angustias pessoais e sociais, mas que aos poucos vão ressignificando esse juízo de valores, passando após conhecer os benefícios da dança, de algo que seria apenas algo para passar o tempo, em algo palpável com geração de afetividade em grupo e de formação de uma nova relação inter e intra pessoal correlacionadas com o fazer artístico e o fazer social. Assim, vai surgindo um novo mecanismo de se educar e de concepção educacional não formal, que se confunde com valores de formação familiar, só que num contexto de grupo constitutivo para a dança, que fica muitas às vezes, em segundo plano, mas que na verdade está sempre ali presente, se autoafirmando e cada vez mais tendo significado no processo de reabilitação pela satisfação e não mais pelo ato de ter que ir fazer pelo fazer. É a dança que faz com que essas nuances aconteçam e, é ela, que faz com que, essas pessoas com deficiência se descubram, e redescubram um novo modo de viver e, de se relacionar com todos e com tudo que está em sua volta. Assim, a dança em cadeira de rodas vai aos poucos quebrando estigmas, que para essas pessoas com deficiência, se apresentam disfarçadas e recheadas de uma forma não racionalizada de segregar e marginalizar essa condição ao meio social, que simplesmente, expõe o que não se enquadra no normal, o que para essa sociedade não lhe pareça como padrão. Dessa forma, podemos ver no Livro: Dança Artística e Esportiva para Pessoas com Deficiência: Multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal, no texto: O corpo do possível, que tem como autora Eliana Lucia Ferreira (2005, p. 16-17), que:

[...] O estigma, em nossa sociedade, tem o sentido do discurso dominante, onde o diferente tem que se subordinar ao esquema de uma lógica em que cada um enxerga em si a culpa pela diferença, o que o leva, de uma forma geral, a perpetuar a

condição de deficiente e reproduzir os argumentos em que se apoiam as racionalizações da concepção de estigma, constituindo assim, formas de segregação e marginalização. [...] No entanto, ao internalizar o estigma, (ao fazer-lhe sentido, mesmo que negativo) o deficiente não o faz a partir de uma atitude unilateral, trata-se de um produto das relações sociais estabelecidas com base em determinados valores socioculturais. [...] Esse discurso de limitação corporal repercute constantemente em sentidos da incapacidade de realização de funções sociais, transformando a concepção de “homem social” em “homem-corporal. [...] Na contra mão desses discursos, espetáculos de dança com pessoas com deficiência vêm despertando grande interesse nos meios artísticos e acadêmicos, como fruto, ao que parece, de algumas propostas contemporâneas de criação da dança que buscam, como em outras fases históricas de nossa cultura, dar voz a determinados grupos sociais através da arte (FERREIRA, 2005, p. 16-17).

O desenvolvimento do trabalho da dança no segmento da cultura popular, mais especificamente, na dança artística em cadeira de rodas, é sem dúvida alguma, algo que por si próprio atrai a curiosidade instantaneamente, por ser diferente e, como falamos anteriormente, o diferente foge as regras formais, e com isso, quebra estigmas e trás a tona, outras concepções históricas e culturais ancestrais, que foram anos após anos quebrando paradigmas, fazendo com quê, essa atividade se desenvolva com um ar de absoluto espanto, que é até natural, pois, não é usual, não se ver por ai, um grupo de dançarinos se movimentarem performaticamente em cadeiras de rodas, como se ali não houvesse deficiência, deficiência essa, que muita às vezes encontra-se na própria concepção do preconceito dessa sociedade, que enxerga como algo diferente, a simples e singela manifestação de um corpo sob rodas. Mas, no entanto, as rodas logo podem ser definidas como as pernas dos cadeirantes, as quais aqui são vistas por muito como obstáculos. Já pelos cadeirantes, essas rodas ganham outro significado, o de liberdade e autonomia nos movimentos que eles executam ao dançar, mesmo com a perda da sensibilidade e dos sentidos nas pernas. No livro: Esportes e Atividades Físicas Inclusivas que tem como organizadora Eliane Lucia Ferreira que em seu texto: Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, ela nos fala que:

[...] A dança esportiva em cadeira de rodas foi desenvolvida com base nos princípios da dança esportiva de andantes. Há muitas características em comum. Em ambas as modalidades, no entanto, a presença de um dos dançarinos/atletas ser usuário de cadeira de rodas, implica em diferenças específicas desta modalidade. [...] Sendo assim, a dança esportiva em cadeira de rodas – DECR é um tipo especial de dança de salão, na qual um dos dançarinos/atletas se move utilizando uma cadeira de rodas e o outro dançarino/atleta é uma pessoa andante. A formação dos pares pode ser no estilo *Combi* – um parceiro andante e o outro cadeirante, ou no estilo *Duo* – o par é constituído por dois cadeirantes... [...] Na dança esportiva de andantes, o homem é quem proporciona as condições para que a dama possa se expressar-se, é ele o condutor da sequência coreográfica. Já na dança esportiva em cadeira de rodas, o papel do condutor é do parceiro andante, independente do seu sexo.

A quadrilha junina adaptada em cadeira de rodas, em muito se assemelha a dança esportiva em cadeiras de rodas. Como por exemplo: a dança se dar nos dois estilos *Combi* (Andante e Cadeirante) e *Duo* (Cadeirante e Cadeirante), porém, por ser um segmento da cultura popular, ela também tem suas especificidades que se afirmam como sendo próprias de seu entrelaçamento relacional e, se distinguem por nem sempre ser o andante que conduz a sequência coreográfica, vez em quando esse papel se dar pelo cadeirante já que por ser adaptado, essa relação de condução também é deixado em segundo plano, passando a ser mais valorizado a sequência a ser executada, sem dar muita importância a quem conduz e/ou é conduzido.

2.5 Danças populares e as pessoas com deficiências

As danças populares como meio de autoafirmação na vida das pessoas com deficiências, está cada vez mais, fazendo parte do cenário que constitui o ideal objetivado pelas políticas públicas inclusivas. O resgate social junto ao meio ambiente como um todo, em especial, por grande parcela das pessoas com deficiência, se dá com mais intensidade através da cultura popular, que por se, tem uma magia própria, que faz com que, naturalmente, as pessoas, com ou sem deficiência, se aproximem e dela se deleitem, como se uma fosse à extensão da outra e vice e verso, por esta, está impregnado em nosso DNA cultural. E que ao longo dos tempos, se manifesta, e faz com que possamos cada vez mais buscamos aquilo que nos é próprio, aquilo que mesmo sem sabermos, nos pertence por herança histórica e cultural. A dança em cadeira de rodas no segmento da cultura popular e, especificamente nos folguedos juninos, se manifesta como uma expressão artística, mais que uma atividade física, porém sua própria existência tem suas atividades em dimensões complexas pela estranheza causada numa complexidade impar, que está caracterizado pela estética artística e cultural que simboliza esse grupo junino adaptado em cadeira de rodas. Segundo o livro *Conexões no texto: Dança – Performance em Cadeira de Rodas*, escrito por Maria Beatriz Rocha Ferreira (2001, p. 7). Que na sua introdução diz o seguinte:

A dança em cadeira de rodas, arte ou esporte, é uma atividade complexa, representativa da vida contemporânea, sofisticada e que traz em si a técnica e a criatividade. [...] enquanto arte, ela já tem uma história, que se inicia no final dos anos 60 na Europa. É um movimento artístico, o qual sofreu preconceitos na sociedade; não se inseriu em programas regulares de universidades, em específico Faculdade/Institutos de arte e dança-esporte e dança. [...] Ela abrange diferentes áreas do ser humano, o filosófico, antropológico biocultural, histórico e sociológico. (FERREIRA, 2001, p. 7).

Já no que se refere à estética da dança em cadeira de rodas, tanto no tocante a dança esportiva em cadeira de rodas, quanto o que representa a quadrilha junina adaptada em cadeira de rodas, ambas apresentam uma singularidade e tem seu encanto nato, uma magia, um poder de autoafirmação dos seus praticantes e mais ainda, toda uma historicidade em torno do que a dança faz com o estima das pessoas em geral. Imagina então, com o estima de pessoas que naturalmente, sofrem diariamente preconceito pelo simples fato de ser deficiente, como se isso fosse uma doença contagiosa, que se transmitisse ao próximo, como bem explica Ferreira (2006) abaixo:

Dança, arte e estética tem estado interligadas na história da humanidade. Estética é o ramo da filosofia relacionado com a essência e a percepção do belo e do feio, do belo e sublime, dos tipos de conhecimento sensorial e sensitivo, a metafísica. Ela é um dos principais elementos da dança, que merece ser estudada com profundidade. A sua compreensão e elucidação podem ser fatores fundamentais para auxiliar o desenvolvimento da Dança em Cadeira de Rodas. [...] O artista deficiente é reconhecido em diferentes momentos da história, mas na maioria das vezes se vê e se admira somente seu produto. [...] No caso do dançarino em cadeira de rodas, ele é o início, meio e fim, processo e produto. As pessoas vêm a obra e o autor, o que remete a sentimento não claros, confusos e até preconceituosos.

A dança no seguimento da cultura popular, adaptada para pessoas com deficiência, torna-se cada vez mais eficiente, e conseqüentemente consegue conscientizar não apenas uma integralidade do cidadão, mais em grande parcela dos cidadãos preocupados com essa disseminação da compreensão dessa inclusão no âmbito da sociedade essa nova forma de observa como arte a corporeidade, mental e emocional, ampliando repertório de movimentação e de facilitação de se reconhecer como parte integral dessa nova forma de interação social, especialmente pela singularidade dos corpos que produzem e divulgam essa modalidade de expressão cultural com pessoas com deficiências.

3 METODOLOGIA

O Projeto Quadrilhando sobre Rodas iniciaram suas atividades na FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência, através do NVA – Núcleo de Vivência em Artes, no ano de 2013. E se seguiram nos outros cinco anos consecutivos (2014, 2015, 2016 e 2017), os primeiros contatos com o grupo pioneiro se deram no período que compreendeu os meses de janeiro a maio de 2013, e contaram com 14 casais, sendo assim

constituídos: 07 dançarinos masculinos cadeirantes; 07 dançarinos femininos cadeirantes; 07 dançarinos masculinos andantes e 07 dançarinos femininos andantes. Parte dos cadeirantes, já tinha uma vivência prática na dança esportiva em cadeira de rodas, porém a grande maioria não tinha nenhuma vivência nenhuma com dança. Todos os cadeirantes envolvidos não tinham nenhuma vivência nas manifestações da cultura popular, o que em grande parte auxiliou em muito, o desenvolvimento coreográfico da quadrilha junina em cadeira de rodas. O principal a FUNAD me proporcionava em abundância que era os recursos humanos para montar o grupo de dançarinos cadeirantes, até pelo tipo de serviços que a instituição estabelece e oferta através de políticas públicas no que tange aos serviços de reabilitação, como por exemplo: psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogo, oftalmologistas dentre outros profissionais em atendimentos diário nos dois horários (manhã e tarde) de segunda a sexta – durante o ano todo. Porém o mais difícil pra mim foi montar o grupo de voluntários dançarinos andantes para compor parceria com os dançarinos cadeirantes.

Nesse primeiro ano, trabalhamos a temática junina: “Amor e devoção na festa de São João”. Onde falávamos nesse espetáculo junino, de uma garota deficiente física (cadeirante), que era devota de São João e queria muito arrumar um grande amor, e que por causa da sua deficiência, não tinha muita vontade de sair de casa para se divertir e que fez uma promessa para o seu santo, dizendo-lhe que se conseguisse arrumar um namorado que se casaria em seu dia como forma de agradecimento pela graça conseguida.

Lembro que o na nossa primeira reunião para a apresentação do que viria a ser este espetáculo junino adaptado para cadeirantes, vi o olhar de desconfiança e inquietude, daquele grupo inicial de pessoas (cadeirantes e andantes), disposto a fazer o trabalho. Mas no decorrer daquela nossa primeira reunião, que ocorreu no auditório Antonio Paulino na própria FUNAD, naquela tarde do dia 23 de janeiro de 2013 (quarta-feira), suas expressões foram automaticamente se modificando, e que entre outras coisas teve: apresentação da história a ser desenvolvida (tema); figurino a ser utilizado; repertório a ser coreografado e especialmente a arte cênica que seria desenvolvida na história a ser trabalhada durante a apresentação do espetáculo pronto. Todos sem exceção se emocionaram bastante ao ver ao fim da apresentação inicial daquele breve release, e foi naquele exato momento, onde olhei para eles e vi que poderiam produzir este espetáculo, mesmo com as limitações ocasionadas pela deficiência.

4 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

O desafio de implementar esse grupo junino em cadeiras de rodas, se deu já no seu primórdio, quando do diálogo com a presidência da FUNAD, Dra. Simone Jordão Almeida, para apresentar um breve release do que seria o projeto quadrilhando sobre rodas, que de início foi visto com um olhar deslumbrante sobre como seria excelente um grupo de quadrilha junina que reafirmasse a autoestima e a cidadania dos usuários do sistema único de saúde em atendimento na fundação.

Já com o grupo formado, tendo então, o consentimento formal da Presidência e com a chancela da Diretoria Técnica, da qual o Núcleo de Vivência e Artes era subordinado, começamos o desenvolvimento temático e coreográfico do espetáculo da quadrilhando sobre rodas, que se utilizou de um repertório musical que facilitasse o entendimento e o fazer artístico na evolução das composições coreográficas desse espetáculo proposto para aquele ano. A FUNAD disponibilizava nas quartas e nas sextas feira, transporte, alimentação e acompanhamento psicológico e fisioterápico aos cadeirantes que estavam inseridos no projeto quadrilhando sobre rodas. Bem como, proporcionava aquisição de cadeira de rodas adaptadas para o desenvolvimento dos trabalhos, confecção dos figurinos, calçados e adereços que iriam compor os trajes típicos da quadrilha. Logo verificamos um problema que poderia, mesmo com todo o aparato logístico dispensado ao projeto, inviabilizá-lo, por não encontrar voluntários andantes, suficiente para compor os pares pretendidos, nessa nossa primeira formação junina.

Então, ressignificar o projeto inicial, que seria de todos os cadeirantes terem parceiros andantes sem nenhuma deficiência, o que por pura falta de gente foi inseridos para complementar os pares, alguns usuários que eram deficientes intelectuais e, que já faziam alguma atividade relacionada a dança na fundação. Bem como, da noiva que era uma cadeirante fazer par com um noivo também cadeirante.

Verifiquei então, que essas alterações feitas no decorrer dos trabalhos, foram de muito boa aceitação. Mas que também, trazer outras duas deficiências causaria outros problemas como a dificuldade dos cadeirantes em aceitar se relacionar com os intelectuais.

Esse preconceito com os deficientes intelectuais, no decorrer dos trabalhos, foram sendo sanados. Assim, diante dos processos utilizados para o entendimento sobre como se daria a construção desse espetáculo junino, resultou em um produto final, que foi apresentado

em diversos lugares da Paraíba e em especial, na festa de São João dos usuários da FUNAD, no mês de junho de 2013.

E dentre tantas outras atividades culturais, essa foi a que deu margem a uma coletânea de apanhados de passos coreográficos que foram criados e demonstrados nas apresentações, que nos deram bastante publicidade e elevaram com um grau significativo a autoestima dos deficientes envolvidos neste Projeto Quadrilhando Sobre Rodas, como podemos ver nos registros abaixo:

Imagem 1



Figura 1 – Apresentação dos noivos cadeirantes – São João da Funad/J. Pessoa – Junho/2013.
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 2



Figura 2 – Casamento dos noivos cadeirantes – Campina Grande-PB – Junho/2013.
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3



Figura 3 – Apresentação da Quadrilhando sobre Rodas em Campina Grande-PB – Junho/2013.
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 4



Figura 3 – Apresentação da Quadrilhando sobre Rodas em Campina Grande-PB – Junho/2013.
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 5



Figura 5 – Apresentação em Aroeiras-PB. Evento estadual alusivo ao dia dos deficientes – Junho/2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 6



Figura 6 – Preparando para se apresentar em Aroeiras-PB. Evento estadual alusivo ao dia dos deficientes – Junho/2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 7



Figura 7 – São João dos Usuários da Funad – Junho/2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 8



Figura 8 – São João dos Usuários da Funad – Junho/2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda a dificuldade enfrentada na montagem, estruturação e circulação do 1º espetáculo junino adaptado em cadeira de rodas, oriundo especificamente das políticas públicas inclusivas, os resultados foram os mais significantes e satisfatórios possíveis, inicialmente por nos dar uma maior dimensão de como se planejar e estruturar os outros espetáculos, que se seguiam consecutivamente, ano após ano. Nesse nosso primeiro

espetáculo, especificamente aqui relatado, e os quais, tomamos como base, uma série de novas possibilidades que foram surgindo no decorrer do desdobramento dos trabalhos no dia-a-dia dos ensaios desse espetáculo em 2013, como por exemplo, as adaptações nos passos de danças individualmente, em duplas e/ou em grupo.

A forma de perceber as dificuldades que surgiam nos nossos ensaios, tanto individual, quanto em grupo, foram surgindo, gradualmente aos acontecimentos e, hoje em dia, com cinco espetáculos, podemos dizer que muito já se conquistou no tocante a construção coreográfica e a inserção de novas deficiências ao trabalho, como por exemplo: deficiência intelectual e auditiva, porém muito ainda, temos a conquistar, para que sempre seja enfatizado o melhoramento no atendimento aos deficientes atendidos na FUNAD, e em especial, ao que diz respeito ao fazer artístico e cultural, com essa ilustre ferramenta chamada “Cultura Popular”, que tanto fascina e encanta professor/reabilitador, dançarino e espectador. Mas ainda, em especial, no que diz respeito à magia causada pela satisfação que emana nos rostos dos nossos dançarinos cadeirantes e, mais ainda, dos rostos quase incrédulos, dos espectadores desse espetáculo de alta-performance e rendimento artístico e cultural, os quais, ficam extasiados com tamanha força, determinação e alegria de ver algo tão inusitado, quanto deficientes físicos dançarem quadrilha junina, utilizando como pernas, para realizar seus movimentos, uma cadeira de rodas.

REFERÊNCIAS

CONEXÕES: educação física, esporte, lazer. Campinas, Faculdade de Educação Física, 1998.

FERREIRA, E. L. (Org.). **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência:** multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal. Juiz de Fora, MG: CBDCCR, 2005.

_____. **Esporte e atividades físicas inclusivas.** Niterói: Intertexto, 2009.

RANGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII):** modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos de Corpo e Dança).

RANGEL, L.; THRALL, K. (Orgs.). **Coleção Corpo e Cena.** v. 2. São Paulo: Anadarco Editora e Comunicação, 2011.

TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R. (Orgs.). **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIVER SEM LIMITE. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SDH-PR/SNPD, 2013.

CAPÍTULO 9

INCLUSÃO ESCOLAR: UM GESTO POLÍTICO E CIDADÃO

Lilian Bento³¹
Leonardo Paiva do Monte³²

RESUMO

Este artigo analisa a educação inclusiva realizada no campo educacional brasileiro. A deficiência dentro da escola ainda gera preconceito e desconhecimento por parte de pais, professores, alunos e gestores. Para sua fundamentação, realizar-se-á um sucinto apanhado bibliográfico da literatura especializada brasileira sobre essa temática. Assim, haverá suporte teórico adequado para melhor compreender as medidas públicas implementadas no estabelecimento de políticas de inclusão de alunos e alunas com deficiência no sistema educacional. Além disso, busca-se entender como essas iniciativas podem melhorar a educação e como são pensadas para proporcionar qualidade de ensino a estes estudantes. Consultar-se-ão também resoluções e medidas legais que visam garantir o processo de inclusão nas escolas. No Brasil, o tema é de importância dentro de um contexto sociocultural, pois setores sociais antes ignorados passam a ter visibilidade, exigem seus direitos e lutam para exercer sua cidadania. Essa luta constante por direitos pode ser verificada nos dados apresentados, nos projetos governamentais desenvolvidos e em sua abrangência. A educação não pode ser instrumento de exclusão, deve incluir, de forma abrangente, os alunos e alunas, colaborando para que recebam uma formação adequada. Nesse processo, as pessoas com deficiência têm possibilidades de alcançar graus de autonomia em sua vivência na sociedade, do mesmo modo que os outros sujeitos têm chances de reduzir seu próprio preconceito e ignorância acerca das deficiências.

Palavras-chaves: Escola. Inclusão. Políticas Públicas.

³¹Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Email: bento.lilian@gmail.com

³²Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Email: leopaiva31@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Para afastar as pessoas com deficiência de uma falsa posição de “segunda categoria” dentro do meio social, defendendo seus direitos à cidadania e identidade de sujeitos, torna-se necessário analisar o entendimento acerca da deficiência e da inclusão. Desse modo, possibilita-se o realinhamento de políticas públicas e de uma tomada de consciência nas escolas, nos lares, nas ruas a fim de melhorar a qualidade de vida, não só dos portadores de deficiência, mas das pessoas como um todo.

Com a problematização das práticas excludentes no espaço escolar, emergiram, em alguns países europeus, no final da década de 1960, iniciativas tendo em vista a inclusão de crianças com deficiência. Maria Teresa Mantoan afirma que “sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas”, incluindo pessoas com deficiência ou não (MANTOAN, 2003, p. 15).

As políticas públicas não se desenvolviam apenas em pontos específicos, na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) emitiu a “Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência”, o que evidencia a proporção que a causa vinha tomando em diferentes contextos (GOMES; CAMPOS; GOMES, 2007, p. 201). Na declaração, a igualdade entre todas as pessoas, independente de deficiências ou limitações, e defendida abertamente, sem quaisquer eufemismos, equiparando “pessoas portadoras de deficiência, independentemente de sua natureza e gravidade, aos mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade”. E ainda que “essas pessoas têm o direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social” (ONU, s.d.). O que a declaração traz é a informação de que todas as pessoas devem ser levadas em consideração, devem ser lembradas e visualizadas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, as políticas de inclusão direcionadas aos alunos e às alunas com deficiência receberam novas perspectivas em relação às iniciativas apresentadas até então, cujos efeitos não atingiram os resultados almejados. O novo direcionamento está no comprometimento que o sistema educacional deve incumbir-se no incentivo às condições de promover uma educação digna para os alunos, fazendo as adaptações necessárias para suprir as necessidades dos alunos com deficiência (SILVA; CASTRO; CASTELO BRANCO, 2006, p. 07).

2 SIGNIFICADOS DE INCLUSÃO

O verbo “incluir” é procedente da palavra latina *includere*; significando compreender, abranger; conter em si, incluir. No dicionário Caldas Aulete, entre algumas possibilidades de significados, a palavra quer dizer “fazer (alguém) tomar parte em”. Interessante observar que, semanticamente, o verbete “incluir”, apesar de querer dizer que algo precisa ser somado, inserido, não pressupõe que o que quer que seja incluído precise ser igual ou se assemelhar ao todo onde se agregou. Incluir é unir os diferentes para enriquecer o todo.

O senso comum, quando ouve falar em uma sociedade inclusiva, logo se volta para aquela que favorece a multiplicidade das diferenças entre as pessoas, incentivando a boa convivência entre as peculiaridades de cada sujeito. Em uma sociedade assim alicerçada, aprende-se a estar junto, integrando e construindo um mundo de oportunidades (não necessariamente as mesmas) para homens e mulheres, para pessoas com ou sem deficiência. Esse processo favorece o fortalecimento da autoestima nas pessoas, possibilitando que as mudanças na sociedade sejam reais, efetivas e duradouras. Seria uma sociedade em que cada sujeito se torna responsável pelo bem-estar do próximo, ainda que esse não tenha nada em comum conosco.

Romeu Sassaki (1999, p. 42) afirma que a inclusão social “é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade” e isso se dá por meio de sutis e profundas adaptações “nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais”.

A inclusão, portanto, abrange diferentes setores da vida das pessoas. Espaços que são frequentemente ignorados no cotidiano, porém, muitas vezes são interditados para pessoas com deficiência. Essas limitações acabam por restringir a atuação de deficientes visuais, auditivos, pessoas com mobilidade reduzida, entre outros. Por isso, a importância de se construir um novo tipo de sociedade, ainda que a mudança não seja a nível geograficamente extenso, ela pode acontecer em um reduzido espaço, em uma localidade, na rua ou em um no ambiente escolar.

As escolas não fogem à regra, pois, são espaços que necessitam de mudanças, abrindo suas portas para práticas inclusivas. De uma forma ou outra, a perfeição almejada pelas pessoas é impossível. Os seres humanos apresentam diversas limitações, contudo algumas geram segregação enquanto outras já estão inseridas e normalizadas na sociedade.

O sistema educacional está alicerçado em uma noção que transpassa a realidade, apoiando e legitimando que os estudantes sejam divididos em “normais” e deficientes. Surgem categorias de aprendizado regular e especial. Os docentes que acabam se especializando em uma e outra manifestação das diferenças, o que pode aprofundar mais as diferenças. Os professores precisam saber como incluir seus alunos no espaço escolar, as diferenças precisam ser interpretadas como integrantes do meio social e não como elementos de separação.

Nesse meio, cada indivíduo é colocado em uma posição. Essa perspectiva é estruturada por uma percepção determinista e reducionista de se encarar as pessoas. Ela é própria do pensamento científico moderno, que rejeita a subjetividade dos indivíduos, sem os quais não se consegue transgredir os modelos escolares tradicionais a fim de fomentar a mudança que a inclusão requer (MANTOAN, 2003, p. 13).

A inclusão educacional prevê a obrigatoriedade de se propiciar oportunidades iguais a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências mais graves, possibilitando que eles recebam atividades eficientes, com o auxílio e apoio necessários, participando de turmas adequadas à sua idade, em escolas próximas de sua residência, com o objetivo de instrumentalizá-los para uma vida profícua na sociedade em que vivem (SASSAKI, 1999).

Além disso, a experiência inclusiva suaviza os fatores que ocasionam a exclusão, sejam concernentes à competência, ao desenvolvimento cognitivo, aos problemas ligados ao racismo, ao machismo, xenofobia, ao preconceito de classe social, à estrutura familiar, aos modos de vida ou à sexualidade. Silva et al. levanta um questionamento: “será que as sociedades e os sistemas educacionais estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva?” (SILVA; CASTRO; CASTELO BRANCO, 2006, p. 07). Até onde o desejo de abdicar de concepções segregadoras se traduz em um novo modo de olhar os alunos com deficiência? É aqui que o politicamente correto esbarra nos preconceitos da sociedade, que seja um estímulo para a implantação das mudanças culturais e sociais necessárias. Os cuidados que esse problema requer são motivados pela ainda distante educação de qualidade que deveria ser fornecida à população brasileira e aquilo que se encontra disponível nas escolas do país.

Segundo informações obtidas por meios do último censo nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, cerca de 24% dos brasileiros localizam-se entre o segmento de indivíduos diagnosticados com alguma deficiência ou estão sofrendo de alguma deficiência momentânea (IBGE, 2017). Este é um número que deveria ser

levado em consideração e mobilizar as autoridades competentes, afinal atinge um quarto da população brasileira.

Ainda assim, de acordo com a deficiência, homens e mulheres, jovens e velhos, são marginalizados na sociedade. Políticas públicas ainda ignoram sua existência. Currículos escolares sentem dificuldades em alcançar essas pessoas. A arquitetura das cidades que não percebem essas vidas em suas ruas. Muitas oportunidades de emprego, de educação e de viver como as maiorias das pessoas ainda lhes são negadas.

Pelo grande número de pessoas que se enquadram com alguma deficiência, seja física ou mental, requer-se que a escola assuma um papel ativo na sociedade para quebrar as manifestações de preconceito ainda presentes. O processo de inclusão de estudantes com determinadas necessidades educacionais faz surgir algumas indagações sobre como a educação escolar pode contribuir na qualidade de vida dessas pessoas: que consequências se pode esperar das iniciativas de inclusão no espaço escolar? Como a inclusão atinge as identidades daqueles que são afetados direta ou indiretamente por ela? Como as diferenças são trabalhadas na escola? Será que, apesar da boa intenção, a escola inclusiva não se transforma em um instrumento que fomenta o preconceito e o tratamento discriminatório dentro das escolas? Como fazer com que as famílias participem de processos inclusivos para que a escola não seja um espaço único nessa jornada? São questões legítimas que devem ser levadas em consideração na aplicação de políticas públicas, pois, somente a letra das leis não é capaz de modificar comportamentos. Os trabalhos de inclusão devem abranger um espaço maior do que o ocupado pela escola, tornando-se uma questão social.

O campo da educação é o espaço em que a contradição e a pluralidade se fazem presentes, o que parece estimular atos de segregação e de conscientização. Nesse espaço, pode-se localizar o que há de pior na sociedade, como o *bullying*, o preconceito, a violência, em contrapartida, há cooperação, solidariedade e empatia. Dentro de diferentes contextos, esses problemas e soluções emergem, causando diferentes reações de pais, alunos (com e sem necessidades especiais), educadores, direção e coordenação da escola e de especialistas da área da educação (MATOS, 2014, p. 51). Atores sociais que podem reagir, diante do preconceito e violência, de modo apático, de certa forma legitimando a exclusão, ou podem reagir de modo a combater as manifestações de ódio.

Para que as pessoas tratem eficazmente da inclusão escolar e as próximas gerações possam crescer já com essa ideia incutida, exige-se um esforço cotidiano e incansável de colaboração entre os sujeitos; da aceitação e entendimento acerca das diferenças existentes no

espaço em que se vive; da conscientização sobre a importância das diferenças no desenvolvimento social (MANTOAN, 2003, p. 09).

Falar de inclusão deveria ser algo comum, uma vez que pessoas com deficiência sempre fizeram parte da sociedade. A inclusão não apresenta apenas uma perspectiva positiva, ela evidencia o egoísmo dos sujeitos; ela afeta alguns pais de alunos sem deficiências, que não aceitam as políticas inclusivas, por acreditarem que as escolas piorarão a qualidade do ensino se forem obrigadas a receber esses novos alunos. Além disso, afeta os professores da educação especial que verão os alunos migrar para escolas convencionais e por isso, receiam perder o espaço que ocupam nas redes de ensino (*Ibid.*, p. 14).

No cotidiano das pessoas com deficiência, encontram-se dispositivos de discriminação, perda de visibilidade e silenciamento, gestos que podem ser potencializados por políticas assistencialistas e filantrópicas. Não que o auxílio seja ruim, mas, com frequência, estes sujeitos são tratados como infantis, submissos e imaturos, estando suscetíveis ao sentimentalismo e a uma visão romântica de suas necessidades. As pessoas com deficiência não são objetos na espera de serem reparados, sendo manuseados indiscriminadamente. Parece algo óbvio de ser afirmado, mas pessoas com deficiência têm sentimentos, afetos, opiniões, iniciativas. Sentem dor, alegria e tristeza. Precisam de apoio e ajuda, sem, contudo, serem objetificados e romantizados.

As escolas não podem continuar a existir como se não fizessem parte da sociedade, desprezando o movimento ao seu redor, abandonando e impossibilitando as diferenças em seus espaços. A escola não deve “desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (MANTOAN, 2003, p. 12). A escola precisa abraçar um papel ativo nos processos de inclusão.

De acordo com Marcos Mazzotta (2005), distinguem-se três posições que colaboraram com a expansão da Educação Inclusiva: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

1) Marginalização: atitude que desconfia da capacidade intelectual e física de indivíduos com deficiência, o que ocasiona desinteresse das pessoas quanto à organização de atividades direcionadas a pessoas com deficiência. Muitas vezes, impede-se, ainda que indiretamente, que as pessoas com deficiências tenham uma vida plena, de acordo com suas possibilidades;

2) Assistencialismo: são hábitos realizados a partir de iniciativas humanitárias, paternalistas e filantrópicas. Procuravam criar, talvez de forma inconsciente, uma redoma ao redor das pessoas com deficiência, mantendo a incredulidade na aptidão destes indivíduos;

3) Educação/reabilitação: perspectiva que leva em consideração as chances de autonomia e desenvolvimento intelectual e cognitivo de pessoas com deficiência, exigindo a elaboração de atividades centralizadas no ensino e aprendizado. Logo, “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando” (*Ibid.*, p. 12).

A prática da inclusão exige um amadurecimento nas perspectivas educacionais praticadas no Brasil. A inclusão afeta alunos e alunas com deficiência, aqueles que manifestam dificuldades em aprender e todos os demais estudantes. A atividade de incluir alunos e alunas com deficiência significa uma profunda transfiguração na educação e é um estágio medular para que se atinja também um nível mais abrangente, a inclusão social. Essas são metas que devem mobilizar o campo educacional em suas práticas cotidianas, de modo que se converta em um espaço de competência, altruísmo e democracia, onde a diversidade possa possibilitar que as pessoas ultrapassem os limites da inclusão, alcançando a finalidade de uma sociedade justa. Pois, “a construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial” (MENDES, 2006 apud MATOS; MENDES, 2014, p. 38).

As discussões sobre a educação inclusiva devem valorizar a multiplicidade de modos de vida na sociedade, acatando uma perspectiva ética e política. A educação precisa, indispensavelmente, assegurar o engajamento democrático e público da pluralidade. Deve evitar fundamentar-se sobre hierarquias artificialmente levantadas, passando a defender e a respeitar grupos historicamente segregados, combatendo as diversas formas de sujeição que os intimidam em seu cotidiano (BAHIA, 2006).

3 INCLUSÃO ESCOLAR: ADAPTAÇÕES E POLÍTICAS

A exigência de acesso incondicional ao espaço escolar escolas, sem propiciar a continuidade de ensino e aprendizagem até onde cada aluno com deficiência for capaz de alcançar, também será um elemento de exclusão no campo da educação, segregando aqueles

estudantes. A prática escolar inclusiva não deveria estar subordinada à matrícula em determinada unidade de ensino ou classe especial. A inclusão feita de forma eficaz não cria divisões entre ensino regular e ensino especial, pois ambas as modalidades deveriam pensar na formação inclusiva efetiva de seus alunos e alunas, preparando-os para a vida em sociedade e contribuindo com seu desenvolvimento pessoal e intelectual (MANTOAN, 2003, p. 31).

Nas unidades de ensino onde se empregaram métodos inclusivos em sua organização, de acordo com Teresa Mantoan (2003), constata-se algumas transformações que podem ser apreciadas sob três perspectivas: 1) novas práticas escolares, desafios e críticas instigam as equipes pedagógicas a contribuírem com uma efetivação do processo de inclusão na escola; 2) melhor planejamento pedagógico para as atividades em sala de aula, o que inclui uma melhor qualificação e participação ativa do corpo docente; e 3) a realização de ações inclusivas na educação escolar.

Assim, uma mutação profunda deveria emergir no setor educacional para assegurar a inclusão de todos os alunos e alunas. Criar um novo modelo para o trajeto da escola pode ser laborioso, por ser um espaço de preservação de valores e práticas, reflexos de uma sociedade preconceituosa, segregadora e autoritária. Outras alternativas para a educação demandam o confronto de muitos interesses, hábito, políticas públicas e frentes de trabalho.

O trabalho de inclusão escolar não é simplesmente organizar uma lista com alunos com deficiência, mas em tornar possível sua frequência na escola. Para isto acontecer de forma duradoura e eficiente, deve-se investir em uma reestruturação do sistema educacional. Isto aponta para a adequação daquilo que é recomendado no currículo e para a adaptação de metodologias. Segundo o Ministério da Educação, as adaptações do currículo são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível (BRASIL, 2000, p. 07).

Elzabel Frias e Maria Christine Menezes sinalizam alguns apontamentos de como os professores podem cooperar efetivamente para o bem-estar dos alunos e alunas com deficiência. São medidas simples, passíveis de serem executadas por qualquer profissional da educação, desde que bem-disposto e consciente acerca de seu papel no processo de inclusão escolar.

Entre as adaptações relevantes para receber alunos com deficiência visual, por exemplo, as autoras salientam que se deve:

Posicionar o aluno de modo a favorecer as condições de audição na sala de aula;
Facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, proporcionando maior grau de independência, evitando acidentes, através da melhor disposição possível do mobiliário;
Explicar verbalmente, de forma detalhada todo o material utilizado visualmente em sala, para que o aluno tenha noção do que e de como está se desenvolvendo a atividade;
Oferecer suporte físico, verbal e instrucional, para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial;
Evitar dar uma avaliação diferente, pois isso pode ser considerado discriminatório e dificulta a avaliação comparativa com os outros estudantes (FRIAS; MENEZES, 2009, *online*).

Por sua vez, os alunos e alunas surdos ou com deficiência auditiva também precisam de algumas medidas de adequação ao espaço escolar. Faz-se necessário:

Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas;
Utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais;
Há alunos que conseguem ler os movimentos dos lábios. Assim, o professor e os colegas devem falar o mais claramente possível, evitando voltar-se de costas enquanto fala;
Fale com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz (FRIAS; MENEZES, 2009, *online*).

Com os alunos com deficiência mental, a atenção necessária é um pouco diferente. A atividade do professor se aplica em instigar o desenvolvimento dos estudantes, ajudando-lhes a melhorar sua cognição e sua autonomia. Ao incentivar a autonomia do aluno, ele ou ela poderá aprender a pedir informações de que precisa, a solicitar algum apoio, em resumo, o aluno ou aluna aprende a se relacionar melhor com as demais pessoas.

Os alunos e alunas com deficiência física devem ser capazes de se deslocar em sala de aula. Um aspecto que Frias e Menezes ressaltam é no ato de empurrar uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas, lembrar-se sempre de inseri-la nas conversas, virando a cadeira em direção dos interlocutores (FRIAS; MENEZES, 2009, *online*).

As iniciativas estão à disposição dos profissionais da educação para serem efetivadas no ambiente escolar. Indaga-se, todavia, sobre quem estaria disposto a mudar hábitos docentes, muitas vezes repetidos há décadas, em lugar de uma “inovação” no sistema educacional. Os gestos de inclusão escolar não deveriam ser resultados de leis e programas, mas deveriam fazer parte da educação universal, das boas maneiras e da gentileza. Porém,

políticas públicas e medidas governamentais precisam existir para garantir o direito de ser tratado com dignidade e respeito. Claro que a evasiva de “novidade” do ensino inclusivo é uma mera desculpa para seu não cumprimento. A ignorância ou a novidade sobre a educação para todos se move como um alicerce justificador para os preconceitos dos profissionais que por obrigação deveriam atender a todos, sem discriminação.

Professores, gestores, políticos e administradores que trabalham no sistema educacional deveriam também a aperfeiçoarem-se com as práticas inclusivas. Deveriam tratar de eliminar os vícios pedagógicos e didáticos para fornecer ensino de qualidade para os maiores interessados nisso: os alunos. A sociedade já é tão dividida e excludente, a escola poderia atuar na contramão desse contexto.

Existem algumas políticas públicas desenvolvidas e divulgadas pelo Ministério da Educação para melhorar o atendimento de alunos e alunas com deficiências nas escolas e possibilitar sua inclusão. A seguir, apresentar-se-ão alguns projetos elaborados. As informações sobre eles foram obtidas do documento organizado pelo Ministério da Educação, em 2016, intitulado “A consolidação da inclusão no Brasil. 2003 a 2016” (BRASIL, 2016, p. 15).

1) Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial

O programa procurou apoiar a inclusão de estudantes nos estabelecimentos de ensino do país. Possibilitou que professores do sistema municipal e estadual desenvolvessem práticas inclusivas a serem executadas em sala de aula. Através de trocas de experiências, sugestões, apresentações e estudos, os professores puderam aprender mais sobre os processos de inclusão escolar. Esse projeto esteve sob a responsabilidade da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM, com o apoio de Secretarias de Educação e de universidades.

Entre os anos de 2007 e 2015, o projeto disponibilizou 98.500 vagas em programas de especialização e aperfeiçoamento aos profissionais da educação:

1. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue;
2. Aprendizado do Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva;
3. O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva;
4. Acessibilidade na Atividade Física Escolar;
5. Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva;
6. A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola;

7. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua;
8. O uso do sistema de FM no ambiente escolar (BRASIL, 2016).

2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

Iniciado em 2003, o programa contou com uma parceria entre a Secretaria de Educação Especial e o Ministério da Educação. Matricularam-se, entre os anos de 2004 e 2015, cerca de 180 mil professores no programa. Sua principal diretriz é:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p. 01).

Eram 142 municípios que funcionavam como polo para outros 4.646 municípios. Desse programa fizeram parte gestores municipais e estaduais da educação. Com recursos, convênios estabelecidos e parcerias comunitárias, o Ministério da Educação se obrigou a apoiar as políticas de organização e desenvolvimento de iniciativas que introduzissem os trabalhos de inclusão educacional em seu meio.

Entre as resoluções apresentadas pelo Programa, pode-se apontar a organização de ambientes dotados de ferramentas multifuncionais e a efetivação do Projeto Educar na Diversidade. As salas de meios multifuncionais se localizam no município-polo e em unidades estaduais de ensino (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Realiza-se, anualmente, um seminário nacional para formação dos coordenadores educacionais, com o fornecimento de materiais pedagógicos e investimento financeiro para o estabelecimento do projeto nos municípios polos, a fim de alcancem o maior número de cidades.

3) Programa Escola Acessível

O MEC começou, a partir de 2003, a apoiar iniciativas inclusivas que levassem em consideração a adaptação da arquitetura dos estabelecimentos de ensino com o propósito de incentivar uma maior acessibilidade das alunas e dos alunos com deficiência naqueles ambientes. Desenvolveu-se, assim, no ano de 2007, o Programa Escola Acessível, tendo como fundamentação:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2013).

No Brasil, contemplaram-se, entre os anos de 2008 e 2016, 57.500 escolas públicas, atingindo um investimento no valor de R\$ 522.857.208,20 (quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos). Como exemplos de itens que possibilitam uma melhor acessibilidade, pode-se citar as “rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora” bem como a “aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis” (BRASIL, 2013).

Os valores aplicados nesse projeto são direcionados às unidades de ensino selecionadas. Os valores repassados são divididos em 80% (oitenta por cento), que são utilizados para cobrir gastos de custeio e os 20% (vinte por cento) restantes, com despesas de capital. O dinheiro é repassado para as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

4) Programa BPC na Escola

Esse projeto envolve diferentes ministérios como o da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, também se inclui nessa parceria a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com a participação de municípios, estados e com o Distrito Federal. O objetivo medular do programa é acompanhar, monitorando a matrícula e a permanência de alunos e alunas com deficiência nas unidades de ensino, beneficiários do BPC, com idade de até 18 anos, através das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (BRASIL, s.d.). O Benefício de Prestação Continuada – BPC, que compõe o escopo da política de assistência social, garante, mensalmente, o pagamento de um salário mínimo às pessoas que atenderem aos seus critérios de elegibilidade (deficiência ou idade e renda).

A meta é possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da cidadania da pessoa com deficiência. É garantida aos estudantes a sua matrícula em escolas próximas de sua residência. Por esse motivo, é importante que os responsáveis pelos alunos ou alunas com deficiência estejam cientes de que é um direito assegurado a matrícula escolar.

O Programa BPC na Escola funciona como um meio para assegurar o acesso de jovens com deficiência à escola. Desde o início deste programa social, constata-se o aumento do número de alunos e alunas com deficiência matriculados em alguma unidade de ensino.

Tabela 1 – BCP

Ano	Beneficiários BCP	Porcentagem na escola	Fora da escola
2007	375.470	21,00%	296.622
2008	370.613	29,26%	262.187
2009	401.744	30,29%	280.066
2010	435.298	52,61%	206.281
2011	445.889	68,71%	139.518
2012	470.075	70,16%	140.274
2013	497.827	64,11%	178.681

Fonte: BRASIL, MEC (2016).

Além da obrigatoriedade da matrícula nas escolas, o BPC na Escola implementa a organização de equipes estaduais de gestores para que o projeto seja compartilhado e seja possível que mais municípios integrem o programa. A formação aborda tópicos relativos à educação inclusiva, à acessibilidade e aos direitos dos estudantes com deficiência. De acordo com o MEC, desde o ano de 2008, as cidades que se juntaram ao programa realizam visitas às residências para apontar os fatores que impossibilitam o acesso dos alunos com deficiência, beneficiários do BPC, à rede de ensino (BRASIL, s.d.).

O poder público tem pensando, sob pressão e reivindicações de setores ligados à educação inclusiva, em formas de aproximar os jovens com deficiência do espaço escolar. A princípio, os projetos conseguem alcançar seus objetivos apresentados. Mas, pode-se indagar, como eles podem realmente atingir a parcela da população que deles necessita se o ensino público ainda se encontra em estado tão precário? Somente investimentos e programas direcionados para os alunos e as alunas com deficiência não é o bastante para amenizar suas dificuldades diárias. Já é praxe, mas precisa-se repetir que as escolas necessitam de investimentos e merecem receber atenção e políticas públicas eficazes para oferecer aos estudantes a chance de terem uma formação de qualidade. Serão ineficazes os projetos desenvolvidos em unidades escolares sem estrutura para isso, sem vontade e qualificação dos profissionais, sem uma boa administração local e acompanhamento responsável.

4 CONCLUSÃO

Nas escolas e na gestão da educação, o esforço para a transformação de uma cultura de exclusão como praticada atualmente para uma cultura inclusiva requer, inicialmente, a compreensão do significado da vida do ser humano. Pode parecer um apontamento superficial, mas dentro do campo educacional brasileiro, aqueles que procuram a escola, muitas vezes, sentem-se frustrados e desestimulados a continuar. Os problemas se repetem. As necessidades se agravam. O poder público vê a educação se extinguindo e pequenos reajustes para reverter esse quadro.

Os governos organizam projetos, conferências e incentivos para que a educação seja oferecida com qualidade, abrangendo a população em geral. Contudo, o que se percebe é falta de recursos, mau uso do dinheiro público, profissionais malformados e descontentes com suas condições de trabalho. Como incluir alunos com deficiência em um ambiente tão maltratado como é o espaço escolar?

A inclusão escolar envolve uma atividade integrada dentro do sistema vigente, como a matrícula de alunos e alunas com deficiência, acompanhamento, adaptação de currículos e esforços para ensinar e auxiliar aqueles que adentram a sala de aula. Uma política que se direcione para a educação inclusiva não pode ser compreendida adequadamente se não for através da garantia de direitos, esses já assegurados desde a Constituição de 1988. Logo, o campo educacional não pode ser encarado como um amontoado de práticas e iniciativas isoladas e sem relação com os problemas sociais que agriem a população, principalmente aquela mais carente e suscetível às desigualdades. Suas ações não podem ser confrontadas individualmente, seja por meio dos administradores, dos profissionais ou daqueles que estão na escola.

A educação inclusiva é a forma de a escola se transformar e adaptar-se aos tempos atuais, em que as diferenças são percebidas e respeitadas, ainda que seja por meio de lutas e imposições contra as manifestações de ódio e violência. Os professores são importantes nesse processo, pois são eles que contribuirão com o estímulo e desestímulo dos alunos. Deve-se também trabalhar com as famílias dos estudantes para que percebam a importância de ter seu filho ou filha matriculado e frequentando a escola. Cabe aos gestores da educação pensar na heterogeneidade da sociedade onde a unidade de ensino se localiza, ela não pode permanecer presa a moldes excludentes e hierarquizantes. Deve receber a todos, sem distinção se o aluno

usa cadeira de rodas, ou se outra não consegue enxergar, ouvir, falar ou mesmo responder ao que se espera dele ou dela.

O sistema educacional deve estar preparado para receber os alunos com deficiência; acolhê-los em seu meio; ajudá-los em sua jornada, muitas vezes difíceis e complicadas; inseri-los na sociedade escolar; instigar os outros alunos a compreenderem as deficiências e a respeitá-las. Dessa forma, ao menos, caminhar-se-á para uma sociedade mais justa e melhor de se viver. Ainda que grandes mudanças não apareçam de forma gritante, farão alguma diferença para os alunos e alunas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Acesso à educação e permanência na escola com dignidade**. Princípios e eixos da educação baiana: por uma escola de todos nós. In: Conferência Estadual da Educação Básica, 2006, Salvador. Anais. Salvador: CAB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Escola Acessível**. Secretária de Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>.%20>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **BPC na escola**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12291>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. **A consolidação da inclusão no Brasil**. 2003 a 2016. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006.

CAIADO, Kátia; LAPLANE, Adriana. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, mai./ago., 2009.

DICIONÁRIO ONLINE CALDAS AULETE. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/incluir>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FRIAS, Elzabel; MENEZES, Maria Christine. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GOMES, Maria Helena; CAMPOS, Alzira; GOMES, Marcos. Identidade e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, dez. p. 201.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, p. 35-59, 2014.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, p. 35-59, 2014. p. 38.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes; CASTELO BRANCO, Cristina. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAPÍTULO 10

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA – ESTUDO DE CASO SOBRE UM ALUNO COM TEA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA MARIA DA CONCEIÇÃO

Josiane Ferreira de Lima Silva³³

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar as políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, tendo como foco a importância das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão dos estudantes com TEA. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, sendo do tipo estudo de caso por se tratar de uma temática específica. Os dados foram coletados por meio de observações e dos registros feitos pela autora durante os atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência, e, especialmente, ao aluno com TEA. A análise dos dados foi pautada na análise do conteúdo, buscando compreender os desafios e os resultados alcançados na inclusão do aluno com TEA. Os resultados desse processo têm sido muito significativos, e, ao mesmo tempo, desafiantes, pois o processo é contínuo. No geral, o estudo mostrou que as políticas públicas de inclusão, sem dúvida, são avanços muito importantes para as pessoas com deficiência em todo país, e no caso da implantação das salas de recursos multifuncionais como uma ação dessas políticas públicas, abre novos horizontes por incluir alunos com deficiência e com TEA, tanto no ensino regular, quanto nas salas de recursos multifuncionais, resultando no desenvolvimento desses alunos, tirando a inclusão do papel tornando-a uma prática.

Palavras-chaves: Educação. Deficiência. Transtornos do Espectro Autista.

³³Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (2016-2017). Email: josianeferreira1963@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

1.1 A conjuntura nacional da educação inclusiva

O sistema educacional de hoje não é mais o mesmo, e nem deveria ser, pois muitas são as mudanças impregnadas nas conjunturas sociais, econômicas, políticas, ideológicas, científicas, etc. O sistema educacional dos dias atuais não pode se fechar para um modelo de educação excludente, modelo qual predominou pelos longos dos anos no Brasil. As mudanças previstas por ora, nesse estudo, indicam a necessidade de um olhar mais abrangente, olhar este que traga para “dentro” da escola àqueles que por um longo período foram esquecidos, ou deixados à margem, tendo assim os seus direitos negados em detrimento de serem pessoas com deficiência.

Diante do exposto, o olhar deste estudo, foi direcionado para as políticas públicas de inclusão quanto à importância das salas de recursos multifuncionais e a inclusão dos alunos com TEA.

O presente estudo não pretende esgotar as discussões sobre as políticas públicas de inclusão, quanto à importância das salas de recursos e a inclusão dos alunos com TEA, tampouco o torna absoluto, no entanto, visa compreender os desafios e avanços dos alunos com TEA nas salas de recursos, e, sobretudo, da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, localizada no município de Pedras de Fogo, Paraíba.

O estudo torna-se relevante porque entra em um campo ainda muito “novo”, no sentido de que a inclusão do aluno com TEA para o nosso sistema educacional é desafiante. Tal afirmativa demonstra que esses desafios atingem até mesmo outras áreas, como a medicina, a psicologia, a psiquiatria, dentre outros. Por ora, esse estudo aproxima o leitor desses desafios e buscar analisar que avanços ou outros desafios existem nesse processo.

1.2 Princípios embasadores da educação inclusiva

A educação de nosso povo é prevista no Art. 205 da Constituição Brasileira, como sendo um direito de todos e dever do Estado, tal direito visa garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, independente de cor, raça, sexo, questão socioeconômica, cultural, etc., possibilitando que cada indivíduo exerça sua cidadania e qualifique-se para o trabalho. Com base nisso, as políticas públicas de inclusão visam propiciar o direito educacional efetivo às

peessoas com deficiência, que há alguns atrás não eram inclusas no modelo educacional de nosso país, por ser de praxe um sistema educacional excludente. Ao mesmo tempo em que a Constituição Brasileira garante o direito educacional à pessoa com deficiência, ela traz definido em seu Art. 206, inciso I, que sejam estabelecidas condições de acesso e permanência, daí a necessidade de uma legislação específica voltada para garantir a pessoa com deficiência essas condições, o que teve início com a Lei n ° 7.853/89 que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Portanto, é direito de toda pessoa com deficiência a inclusão social, e a escola como uma instituição formadora deve ser um agente de oportunização e praticidade de garantia deste direito.

2 O SURGIMENTO DAS POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A metodologia adotada para desenvolver este estudo, trouxe a necessidade de uma breve investigação sobre o surgimento das políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência, e, sobretudo, das pessoas com TEA, para isso foi necessário recorrer a alguns documentos oficiais e fazer uma breve revisão de literaturas que tratam da inclusão dessas pessoas no Brasil e no mundo, os documentos foram analisados e são apresentados resumidamente ao longo do texto.

Quiçá, de acordo com o viés da história, desde a década de 90, a Declaração Mundial de Educação para Todos³⁴ influenciou a formulação de políticas públicas de educação inclusiva, sem dúvida, essa declaração foi um marco importantíssimo para a criação das políticas públicas de inclusão. Logo após, em 1994, os delegados da Conferência Mundial de

³⁴ A Declaração Mundial de Educação Para todos é um conjunto de documentos internacionais da Conferência Mundial sobre educação para todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, sob a organização da UNESCO.

Educação Mundial de Educação Especial³⁵, representando 88 governos e 25 organizações, afirmaram reconhecer:

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 (ESPANHA, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma em seu marco histórico que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, no Art. 58, assegura a educação especial como sendo uma modalidade de educação oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Em continuidade, ainda no quesito políticas públicas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001, apresentava em sua redação a perspectiva de que a década seguinte (de 2001 a 2011) deveria ser uma década em que a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento humano focado na diversidade fosse um “grande avanço”. No entanto, percebe-se que este avanço não foi tão

³⁵ A Conferência Mundial de Educação Especial aconteceu em Salamanca, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, organizada pelo governo da Espanha e UNESCO, e resultou com um documento denominado de Declaração de Salamanca, que aborda Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

grande quanto o esperado, pode-se até afirmar que a escola inclusiva em nosso país ainda está em construção, e o caminho é longo, sendo que, na maioria das escolas ditas “inclusivas”, as mesmas só são inclusivas pelo fato de terem alunos com deficiência matriculados em sua rede, mas na prática não existe um trabalho voltado para uma efetiva inclusão escolar e social. Muito ainda precisa ser feito, para que o avanço seja grande como esperado.

Em 2001, foi promulgada no Brasil a Convenção de Guatelama (1999), por meio do Decreto nº 3.956/2001, cujo objetivo da promulgação inicial seria a “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001). O Decreto nº 3.956/2001, em seu Art. 1, inciso 1, trouxe a compreensão da convenção sobre o termo deficiência, a saber:

“deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

O que de fato ficou assegurado no Decreto nº 3.956/2001, e constituiu-se em um grande avanço, foi a reafirmação feita pelos estados da convenção de que:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Quanto ao quesito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o Decreto nº 7.611/2011 que revogou o Decreto nº 6.571/2008, em consonância com o dever do Estado para com os alunos público alvos da Educação Especial, apresentou as diretrizes para que o mesmo fosse efetivado. No caso do AEE, a ser ofertado aos alunos público alvos da Educação Especial, o mesmo é definido no Art. 2º, § 1º, com sendo um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, com a finalidade de complementar ou suplementar a formação desses estudantes (BRASIL, 2011).

Diante disso, os objetivos do AEE, no Art. 3º, são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Assim sendo, com a finalidade de ampliar o Atendimento Educacional Especializado no Art. 5º, § 5º o Decreto nº 7.611/2011, apresenta as salas de recursos multifuncionais como espaço específico para que o mesmo aconteça. No capítulo a seguir, serão definidas as salas de recursos multifuncionais e sua importância no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

3 DEFINIÇÕES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Apesar da maioria das escolas brasileiras ainda não terem salas de recursos, este trabalho levanta a bandeira da importância das mesmas no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

De acordo com o Manual de Operação para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 5), as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. As salas de recursos multifuncionais podem ser do tipo I ou II³⁶, conforme orienta o Manual, devem oferecer Atendimento Educacional Especializado - AEE, aos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular. Os itens das salas de recursos multifuncionais tipo I podem ser conferidos na tabela abaixo, compilada do Manual de Operação para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais:

Quadro 1 – Itens que compõem as salas de recursos multifuncionais tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Operação para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, p. 11.

³⁶Sala de Recursos Multifuncionais tipo II, são aquelas que possuem os mesmos materiais e recursos da Sala tipo I, porém a estes são acrescentados recursos para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2010, p. 12).

Desta forma, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por meio das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, específica no Art. 5º, que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas 5 com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2010).

Ainda no Manual de Operação para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, os alunos público-alvo do AEE, são definidos como sendo alunos com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O trecho a seguir, compilado do referido Manual define cada categoria da seguinte forma:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; **Alunos com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7). Grifo da autora.

Nesse contexto, para efetivação e funcionamento das salas de recursos, tendo em vista a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, requer-se um professor que atue nestes atendimentos. Para isso, o professor de AEE deve ter sua formação inicial e mais formação continuada em educação especial que o habilite para tal função. Além do professor de AEE, podem ser necessários outros profissionais da educação, como: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 7).

Apesar da certeza da importância das salas de recursos multifuncionais na inclusão da pessoa com deficiência, existe uma realidade em nosso país que não pode ser ignorada por esse estudo, muito menos pelo poder público, é o fato de que em muitos estados e municípios, houve a contemplação de salas de recursos por parte do Ministério da Educação - MEC para

várias escolas, porém, devido à falta de fiscalização por parte do MEC, muitos estados e municípios não implantaram as salas de recursos multifuncionais em todas as escolas que foram contempladas, já que o MEC oferta apenas os materiais e recursos de acordo com o tipo da sala, mas o espaço físico e a manutenção devem ser de responsabilidade do poder público municipal ou estadual, e é nesse ponto onde está o entrave.

4 A TRAJETÓRIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA MARIA DA CONCEIÇÃO EM PEDRAS DE FOGO - PB

A Escola Municipal Maria da Conceição, localizada no Sítio Engenho Novo II, município de Pedras de Fogo, Paraíba, atualmente conta com uma sala de recursos multifuncionais do tipo I. A mesma foi implantada no ano de 2016, e oferece Atendimento Educacional Especializado aos alunos da própria escola e de outras escolas circunvizinhas que são do mesmo município. Esses alunos são atendidos no contraturno das aulas regulares das escolas em que estão matriculados, conforme definido pela Resolução nº 4, CNE/CEB de 2009, e cada atendimento tem o objetivo de completar ou suplementar o processo de formação dos mesmos, levando em consideração suas especificidades.

Em 2017, onze alunos recebem atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, os referidos estudantes são pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Até o momento não existe nenhum aluno com altas habilidades ou superdotação. O quadro a seguir pode ajudar o leitor a ter uma visão geral das especificidades atendidas:

Quadro 2 – Quadro das especificidades atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais/Escola Maria da Conceição

Deficiências	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Deficiência Intelectual	Transtorno do Espectro Autista – TEA
Deficiência Mental	
Surdez	
Deficiência Auditiva	
Transtorno de Comportamento	
Desvio Fonético	
Transtorno do Déficit da Atenção-TDAH	

Epilepsia	
Estrabismo e Astigmatismo	

Fonte: Quadro elaborado pela professora de AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, Pedras de Fogo - PB.

Nesse contexto, os alunos atendidos são de várias escolas circunvizinhas, o que torna a Escola Maria da Conceição, na prática, uma escola inclusiva. A seguir, um quadro mostra detalhadamente os nomes das escolas e quantidade de alunos de cada uma que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição.

Quadro 3 – Descrição das escolas, localidades e quantidades de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, Pedras de Fogo - PB

Nome da escola	Localidade	Total de alunos que recebem o AEE
Escola Municipal Maria da Conceição	Sítio Engenho Novo I	4 alunos
Escola Municipal Antônio Francisco	Sítio Santa Terezinha	2 alunos
Escola Municipal Sebastião de França	Sítio Itabatinga	1 aluno
Escola Municipal João Alexandre	Povoado Campo Verde	2 alunos
Colégio Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira	Pedras de Fogo	1 aluno
Escola Municipal Henrique Ferreira da Silva	Sítio Mata de Vara	1 aluno

Fonte: Quadro elaborado pela professora de AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, Pedras de Fogo - PB.

Além dos atendimentos aos alunos com deficiência oriundos das outras escolas, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, faz algumas visitas periódicas às escolas onde esses alunos estão matriculados, para acompanhar o processo educacional dos alunos e conversar com os professores das classes regulares, com o objetivo de buscar cada vez mais ajudar os alunos a terem autonomia no processo de ensino aprendizagem, além de orientar professores quanto à necessidade de flexibilizações nas atividades desenvolvidas nas salas de aulas regulares, onde sejam levadas em consideração as especificidades de cada aluno.

Outra ação desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, e que tem sido muito proveitosa, são os momentos de reuniões com os pais e professores das classes regulares dos alunos com deficiência, cujo objetivo é fazer uma inclusão de verdade. Nessas reuniões, são apresentados aos pais os trabalhos dos alunos, jogos e outros recursos pedagógicos produzidos e utilizados com os alunos da sala de recursos,

relatórios sobre o processo de ensino aprendizagem dos mesmos, bem como são trabalhadas orientações aos pais e professores quanto às deficiências e como lidar com isso no dia a dia, tanto na família, quanto na escola. Além dessas atividades, em cada reunião os pais dialogam com outros pais e professores sobre as dificuldades que enfrentam na questão da inclusão e trocam experiências entre si.

Figura 1 - Foto de alguns jogos e atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais da Escola Maria da Conceição expostos na reunião de pais e professores



Fonte: Arquivo da professora de AEE da sala de recursos multifuncionais da Escola Maria da Conceição, junho de 2017.

É nesse contexto, que aos poucos os avanços vão acontecendo e a inclusão vai saindo do papel e dando vez, voz e oportunidade, aqueles que até então eram vistos como “incapazes”. Porém, vale salientar que os desafios ainda são muitos, e, para que os mesmos sejam superados é necessário que cada vez mais a inclusão dos estudantes com deficiência seja visto como um processo que precisa da colaboração de todos, escola, família, estado, sociedade, etc.

5 DEFINIÇÕES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

As salas de recursos multifuncionais têm como público alvo alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Este estudo apresenta aqui um

pouco o que define o Transtorno do Espectro³⁷ Autista – TEA. De acordo com a versão mais recente³⁸ do MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD's foram agrupados e agora são chamados de TEA. No TEA estão englobados alguns dos transtornos que antes eram separados, a saber, são eles: autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (ou Síndrome de Heller) e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

Existem vários sintomas ou manifestações que caracterizam o TEA, pois a pessoa com TEA na maioria das vezes apresenta atraso na linguagem ou dificuldades de comunicação, tais prejuízos resultam assim na dificuldade de “conexão” e integração entre as pessoas com TEA e o meio em que estão inseridos, como a família, a escola, a sociedade, etc. Além dos prejuízos na comunicação, a pessoa com TEA pode apresentar outros comportamentos inadequados e inapropriados para os lugares e as ocasiões. Um dos maiores desafios das salas de recursos multifuncionais está em ajudar o aluno com TEA a desenvolver a linguagem, pois ao desenvolver a linguagem as outras atividades cotidianas serão melhores compreendidas, já que a comunicação ainda é uma das habilidades importantíssima para o se fazer entender e ser entendido.

Atualmente, com o avanço da ciência, das pesquisas, da medicina, da psicologia, da educação, dentre outros, é possível identificar sinais de TEA em uma criança ainda nos primeiros anos de sua vida, entre o 18º e o 24º mês de vida da criança. Por isso, a importância de conscientizar os pais sobre as características comuns que se esperam que uma criança desenvolva até os três primeiros anos de sua vida. As pesquisas indicam que a incidência do TEA é mais comum em meninos que meninas.

As crianças ou pessoas com TEA podem apresentar: dificuldades de comportamento, de comunicação e de interação social. Quanto às dificuldades de comportamento, de acordo com a Cartilha Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista (2017) elas podem ser:

...uma resposta à dificuldade que as pessoas com TEA têm de interagir com o ambiente, seja devido a situações com as quais não conseguem lidar, seja por causa de estímulos desconfortáveis aos seus sentidos.

³⁷É Denominado ESPECTRO por haver uma gama de condições que englobam desde níveis mais leves até níveis mais profundos de comprometimento nestas conexões, resultando em diversos tipos de autismos, que podem diferir bastante de pessoa para pessoa. Cartilha institucional IFPB, 2017. Disponível em <file:///C:/Users/Lane/Desktop/Artigo%20p%20FUNAD/cartilha_espectro_autista.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

³⁸Versão número 5.

Em relação às dificuldades de interação social manifestadas na maioria das pessoas com TEA, a Cartilha Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista (2017), afirma que:

Devido a seu desenvolvimento neurológico, pessoas com TEA têm dificuldade de entender sinais não verbais típicos, expressões faciais e figuras de linguagem. Por isso, podem se isolar e evitar interações sociais, chegando mesmo a ter problemas para comunicar as próprias necessidades e de entender as necessidades e intenções dos outros. Outras dificuldades de interação são: de estabelecer e manter relações pessoais constantes, de compartilhar interesses em comum, de se engajar emocionalmente com outras pessoas, etc.

Já a dificuldade de comunicação pode variar a depender do nível de linguagem e de pessoa para pessoa. Sendo assim:

Dentro do espectro do autismo pode haver vários níveis de desenvoltura com as linguagens verbal e visual, variando de pessoas com vocabulário e poder de expressão muito limitado, até pessoas que se comunicam com desenvoltura, mesmo que se utilizem de modos incomuns para se expressar. Não raro, possuem o hábito de falar somente de assuntos que lhes despertam peculiar interesse (hiper foco), também podem repetir frases ou palavras de modo frequente e mecânico (CARTILHA CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, 2017).

Neste sentido, um dos maiores desafios para pais, mães, professores, vizinhos, etc., está em conviver e lidar com as pessoas com TEA, pois muitas vezes o comportamento delas devido às condições neurológicas, não são compreendidos dentro do padrão de comportamento social que temos, sendo esses comportamentos muitas vezes entendidos como agressões, violência, desobediência, má conduta, falta de limite impostos pelos pais, ou outros, mas ao que parece, a pessoa com TEA se utiliza desses comportamentos para tentar se fazer entender pelo outro.

Nesses aspectos, crianças com TEA têm muitas dificuldades em fazer amizades, e a tendência é viverem isoladas, algumas até tentam brincar com as outras crianças, mas por não conseguirem se concentrar por muito tempo ou por não saberem lidar com regras ou outros elementos da brincadeira, acabam desistindo facilmente e voltando ao seu mundo intrapessoal.

Quanto à aprendizagem, crianças com TEA aprendem de maneira diferente das outras, elas podem ou não apresentar problemas intelectuais, seja de grau leve ou severo, podem ou não ser verbais, ou ainda apresentar dificuldades em algumas habilidades cognitivas. Desse modo, levando em consideração que elas precisam ser incluídas no meio em que vivem, é necessário que elas aprendam habilidades que as capacitem para a vida cotidiana. Assim, o

ensino das habilidades necessárias para a pessoa com TEA conviver com os outros no dia a dia, deve ocorrer de forma direta, em casa pelos pais e outros membros da família, na escola pelos professores, colegas, profissionais de apoio, equipe multiprofissional, etc.

Pessoas com TEA respondem e convivem melhor quando são estabelecidas rotinas, pois só assim elas conseguem assimilar e ordenar as ideias que chegam à mente. Nessa ótica, faz-se necessário que pais e professores estabeleçam rotinas diárias, tendo em vista a melhor convivência da pessoa com TEA para com as outras e vice-versa, buscando sempre evitar imprevistos ou surpresas.

Em síntese, crianças ou pessoas com TEA apresentam uma gama de características que resultam em prejuízos na sua vida diária. A seguir são elencadas algumas características comuns ou semelhantes em pessoas com TEA, variando conforme o grau e condição neurológica, essas características foram compiladas do eBook *Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo*³⁹ em *Condição de Inclusão Escolar: guia de orientação a professores* (SÃO PAULO, 2014), a saber:

- Interesses restritos;
- Pouco ou nenhum contato visual;
- Ecolalia (repetição de elementos da fala);
- Frequentemente não respondem quando são chamadas;
- Dificuldades para expressar necessidades;
- Apego a rotinas (rejeição às mudanças);
- Movimentos estereotipados e repetitivos;
- Frequentemente não gostam do toque físico, sentem-se incomodadas;
- Podem andar nas pontas dos pés;
- Autoagressão (podem morder-se, bater-se);
- Preferem brincadeiras de giros ou balanços;
- Podem ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades;
- Aversão a barulhos altos;
- Dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos de tempo;
- Instabilidade de humor;

³⁹O eBook **Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em Condição de Inclusão Escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/produto/manejo-comportamental-de-criancas-com-transtornos-do-espectro-do-autismo-em-condicao-de-inclusao-escolar/>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

- Limiares de dor elevados;
- Preferências por brincadeiras relacionadas a enfileirar ou empilhar coisas;
- Dificuldades em coordenação motora fina.

6 DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O CASO DO ALUNO COM TEA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA MARIA DA CONCEIÇÃO

O processo de ensino aprendizagem dos alunos considerados típicos, em alguns aspectos é complexo e desafiante, e o que dizer do processo educacional de uma pessoa com TEA? Como incluir? De que forma a pessoa com TEA aprende? Que recursos devem ser usados? Quais as metodologias mais propícias para que o processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA ocorra de forma eficaz? Todos esses e outros questionamentos vem à tona a mente do professor, quando este recebe em sua sala de aula alunos com TEA. O que fazer? Por onde começar?

Diante disso, o processo de inclusão do aluno com TEA é desafiante e preocupante até certo ponto, isso tanto nas classes regulares de ensino, quanto nas salas de recursos multifuncionais. Por este motivo, este estudo tece essa temática, e como já fora dito anteriormente, de forma alguma pretende responder todas as perguntas, tampouco suprimi-las, mas apresentar de forma sucinta aquilo que tem servido de base para a inclusão dos alunos com TEA, e descrever um pouco o caso do aluno com TEA da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição.

Matheus, o aluno com TEA, tem 8 anos, está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da zona rural, de Pedras de Fogo, Paraíba. É portador do CID-10⁴⁰: F 71⁴¹ + F 84.4⁴² + F 90⁴³ e faz uso de medicamentos contínuos. O aluno estuda no período vespertino. No momento ele frequenta a sala de recursos apenas uma vez por semana, no período da manhã, pois fica difícil ele ir mais vezes por conta do deslocamento dos pais, já que a sala de recursos multifuncionais é em outra escola.

⁴⁰CID-10 - 10ª Classificação Internacional de Doenças

⁴¹F 71 - Retardo mental moderado

⁴²F 84. 4 - Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados

⁴³F 90. 0 - Distúrbio da atividade e da atenção

Segundo depoimento da mãe de Matheus durante a realização da anamnese, a gestação durou os nove meses e ele nasceu de parto normal. Começou a desenvolver a fala por volta de três anos. A comunicação de Matheus é limitada, às vezes seletista, ele pronuncia algumas frases simples como: quero água, Tom e Jerry⁴⁴, fazer xixi, entre outras.

Com relação às atividades pessoais, segundo a mãe, Matheus ainda não sabe se vestir. Matheus estuda na mesma escola desde a pré-escola, porém ainda não sabe ler. Durante os atendimentos feitos na sala de recursos multifuncionais, ele demonstra compreender algumas expressões e ordens simples, identificando nomes de coisas do seu cotidiano, como animais, brinquedos, frutas, etc.

De acordo com a professora da sala regular, ao descrever o aluno em um breve relatório feito a pedido da professora da sala de recurso, ela inicia dizendo que Matheus...

chegou na sala de aula apresentando um comportamento agressivo com os colegas e professor e grandes dificuldades em ficar dentro da sala de aula, ele não tinha coordenação motora e não interagia com os colegas, tudo dele era para agredir os coleguinhas. Aos poucos fui percebendo que Matheus é um menino, alegre, carinhoso quando quer ser com os colegas e professor e ao mesmo tempo torna-se agressivo com os mesmos. Matheus apresenta grandes dificuldades em escrever e reconhecer a letreirinha inicial do seu próprio nome, não participa das atividades e das brincadeiras vivenciadas na sala (TRECHO DO RELATÓRIO DA PROFESSORA DE MATHEUS, julho de 2017).

A criança apresenta estereotípias, faz *flapping* com as mãos quando realiza algo que lhe dá prazer, ou que lhe irrite, dá pulos, às vezes apresenta traços de ecolalia, tem ficção por objetos que produzam ventos, como sacolas plásticas, ventilador, bichos de pelúcias, etc., e gosta muito de animais, como cachorros e gatos. De acordo com a mãe, ele gosta muito de rotinas e repetições, assiste o mesmo desenho inúmeras vezes, quer comer sempre a mesma comida, se deixar ele desenha o ratinho Jerry, personagem do desenho animado Tom e Jerry o tempo inteiro.

Os primeiros meses de Matheus na sala de recursos foi muito desafiante e ao mesmo tempo estimulador, pois por ser o primeiro aluno com TEA com qual a professora precisaria lidar, além de ser o primeiro a ser incluso, isso despertou na professora do AEE a necessidade de buscar meios para tornar a inclusão do aluno um processo realmente eficaz. Para isso, a professora do AEE recorreu a cursos, pesquisas, palestras, e a participação em grupos das redes sociais onde troca experiência com outros professores, etc.

⁴⁴Tom e Jerry são os personagens do desenho animado pelo qual Matheus tem ficção, fala nos dois personagens o tempo inteiro, tudo pra ele girar em torno dos mesmos.

Por ser uma criança que apresenta muita dificuldade de concentração, de interação social e de pouco contato visual, cada atendimento é desenvolvido dentro das possibilidades neurológicas, físicas, psicológicas e emocionais em que o aluno se encontra a cada dia. No começo, houve dias de atendimento em que muito pouco foi feito, pedagogicamente falando, devido o estado emocional do aluno, por apresentar um quadro de muitas perturbações e não conseguir se concentrar. Porém, aos poucos isso vem sendo superado através do trabalhar partindo do “elo” de ligação dele com o mundo real, que são os personagens do desenho animado Tom e Jerry.

A partir do momento que a professora do AEE passou a flexibilizar as atividades pedagógicas fazendo associação entre as mesmas e os personagens do desenho animado Tom e Jerry, o aluno aos poucos vem progredindo, ainda que essa progressão seja muito aquém do esperado para um aluno com a idade de Matheus. Todavia, diante das limitações enfrentadas pela criança, nota-se que ele já está quase a escrever o primeiro nome sozinho, demonstra utilizar mais preensão ao utilizar o lápis, tem melhorado a coordenação motora, pois ao desenhar os personagens favoritos coloca com detalhes cada parte do corpo, como olhos, boca, pelos, pernas, braços, orelhas, etc. Em atividades lógicas com pareamento de letras e números Matheus consegue fazer com facilidade, como mostram as fotos abaixo:

Figura 2 – Atividades de pareamento lógico das letras do nome e dos números naturais



Fonte: Arquivo da professora da sala de recursos multifuncionais da Escola Maria da Conceição em Pedras de Fogo, Paraíba/2017.

Matheus é um aluno que consegue ficar na sala o atendimento inteiro e não sai, nem pede pra sair, mesmo que esteja agitado, e segundo a professora da sala regular, ele também fica na classe e só sai na hora do intervalo, onde come a merenda, brinca de caçar borboletas, mas ao tocar o sinal ele volta para a sala de aula junto com os outros alunos. Segundo a mãe de Matheus, ele gosta muito de frequentar a sala de recursos multifuncionais.

Neste processo, uma atitude tem sido implantada pela professora de AEE em prol da inclusão e do desenvolvimento de Matheus, a saber, tem sido instituído um elo de ligação pela tríade, família, professora de AEE e professora da sala regular. É dessa forma, que a professora de AEE tem orientado os pais da criança e a professora da sala regular quanto à necessidade de algumas atividades cotidianas para o desenvolvimento de Matheus.

No entanto, vale ressaltar que o desafio é contínuo e o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno é longo, mas a cada dia a busca tem sido constante e os resultados começam a satisfazer os pais e professores. O desafio continua!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão que existem atualmente no Brasil são de extrema importância para as pessoas com deficiência, isso graças à luta que tem se travado pelo longo dos anos, pelos pais, ONG's, professores, e outros, junto ao poder público e a sociedade, porém a inclusão de alunos com deficiência na escola, na prática, em termos de país ainda está longe do que se espera. Dizer que a inclusão existe por conta dos dados contabilizados no censo escolar é uma coisa, mas a inclusão na prática é outra coisa totalmente diferente. Porém, este estudo procurou evidenciar a importância das salas de recursos multifuncionais nesse processo de inclusão das pessoas com deficiência. Sendo assim, este trabalho procurou responder ao objetivo pelo qual foi norteado em todo momento, pois consistiu na tarefa de analisar e compreender a importância das salas de recursos multifuncionais na inclusão dos alunos com TEA, dando ênfase ao caso do aluno com TEA da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Maria da Conceição, em Pedras de Fogo - PB.

Nesta condição, por ser um estudo limitado, não foi possível aprofundar a temática da inclusão nem elencar todos os desafios, porém os mencionados são suficientes para uma reflexão crítica e analítica sobre a importância das salas de recursos enquanto política pública de inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo das pessoas com TEA.

O trabalho permitiu enxergar avanços, desafios, resultados e perspectivas que muitas vezes são “impossíveis” de serem vistos, ou, às vezes, são encobertos por outras atividades que cercam o cotidiano do aluno com TEA, tanto no AEE, quanto na sala de aula regular.

Em linhas gerais, em vez de uma conclusão consolidada, uma pergunta pode vir a nortear outras futuras pesquisas ou estudos em torno desta temática: que política pública de educação inclusiva seria capaz de superar os desafios da inclusão da pessoa com TEA no Brasil?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/legislacao_deficientes/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, Sandra Francisca da; ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo**: desafios e possibilidades. INTL. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62-88, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/1923>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

O LUGAR DO BRAILLE NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Rosycléa Dantas Silva⁴⁵
Dennis Souza da Costa⁴⁶

RESUMO

As propostas de educação inclusiva em nível internacional trouxeram diversas implicações para a educação brasileira, viabilizando o acesso de alunos com deficiência na rede regular de ensino do país. Nesse cenário, a educação das pessoas com deficiência visual traz a inserção do braille na escola regular e a necessidade de os docentes aprenderem esse código. Desse modo, buscamos discutir, no presente estudo, o lugar do braille nas políticas linguísticas brasileiras, focalizando o papel desse sistema pontográfico de leitura e escrita representado nas produções languageiras de professores de língua inglesa sobre uma experiência de ensino a alunos com deficiência visual (DV). Com vistas a alcançar os objetivos estabelecidos, recorreremos, sobretudo, a literatura no campo das políticas linguísticas (LIDDICOAT, 2013; BONACINA-PUGH, 2012; MENKEN; GARCÍA, 2010; GRIN, 2009; SPOLSKY, 2009; SHOHAMY, 2006) e da inclusão social e educacional de pessoas com deficiência (SOUSA, 2014; DANTAS, 2014; D'ANDREA, 2009; DIXON, 2009; SASSAKI, 2005). A partir desse suporte teórico, analisamos nosso *corpus*, que se constitui pelos textos resultantes de autoconfrontações simples realizadas com 04 professores de língua inglesa atuantes na rede regular de ensino do município de João Pessoa. A análise empreendida, de caráter qualitativo-interpretativista, identificou que o braille se configura não apenas como um sistema pontográfico de leitura e escrita para pessoas com DV, mas como um elemento de política linguística educacional, enquanto ferramenta de difusão do inglês no país, com implicações na produção de material didático de LE acessível e na prática de professores de língua inglesa.

Palavras-chaves: Braille. Políticas Linguísticas. Ensino de Língua Inglesa. Deficiência Visual. Inclusão Escolar.

⁴⁵Graduada em Letras-Inglês (UFPB). Especialista em Linguagem e Ensino (UNINASSAU). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR). Mestre em Linguística (UFPB). Doutoranda em Linguística (UFPB). Professora Voluntária no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). Email: rosycleads@hotmail.com

⁴⁶Graduado em Letras-Inglês (UFPB). Especialista em Linguagem e Ensino (UNINASSAU). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOESTE). Mestrando em Linguística (UFPB). Professor de Orientação e Mobilidade, na Coordenadoria de Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual, da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (CODAVI/FUNAD). Email: dennis.jppb@hotmail.com



• PONTOS INTRODUTÓRIOS

Os ideais da política educacional inclusiva, por meio da qual as pessoas com deficiência estão estudando nas escolas regulares e não apenas nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, têm sido ponto de destaque nas políticas educacionais do Brasil e do mundo. Nessa nova configuração educacional, muitos são os debates sobre o “como” ensinar para pessoas com deficiência, tendo em vista que vários dos nossos professores, ainda, não vivenciaram saberes práticos e teóricos que os possibilitem o desenvolvimento de um trabalho educacional que favoreça a aprendizagem de todos.

Com esse cenário, e entendendo, a partir dos ideais inclusivos, que o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é direito de todo cidadão, nos propomos a discutir sobre o ensino de LE para alunos com deficiência visual (DV) na escola regular. As pessoas com DV têm acesso à leitura e à escrita por meio do sistema braille⁴⁷, no entanto, a produção de material em língua estrangeira com impressão braille e o domínio desse código por parte dos professores da escola regular, ainda se faz distante da nossa realidade. Assim, objetivamos, mais especificamente, *discutir sobre as políticas do braille no Brasil e como professores enxergam o seu lugar no ensino da língua inglesa para alunos com DV*.

Desse modo, esta pesquisa se apresenta como uma tentativa de demonstrar a importância da disseminação do braille no contexto do ensino de LE. Para tanto, discutimos acerca do trabalho de quatro professores de língua inglesa da escola regular, que possuem alunos com deficiência visual na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Organizamos nosso estudo da seguinte maneira: em um primeiro momento, fazemos um percurso das políticas do braille, buscando os estudos na área (BRASIL, 2006a; 2006b; 2007; DIXON, 2009; D’ANDREA, 2009; SOUSA, 2014) e, também, estabelecendo alguns pontos de interação com conceitos da Política Linguística (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; MENKEN, GARCIA, 2010), as quais têm proporcionado um melhor entendimento acerca do poder das políticas e dos seus agentes no ensino e na aprendizagem das línguas. Na seção seguinte, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando os professores colaboradores. E, posteriormente, destacamos segmentos das falas dos professores

⁴⁷Neste estudo, em consonância com a recomendação da Comissão Brasileira do Braille (CBB) de 10/07/05, empregamos a grafia “braille” com dois “l” para se referir ao sistema de leitura e escrita de pontos em relevo que tornam os textos escritos acessíveis tatilmente às pessoas com deficiência visual. Já o termo “Braille” com dois “l” e “b” maiúsculo está sendo utilizado para se referir ao criador desse sistema, Louis Braille, assim como ao nome de instituições e/ou publicações que carreguem o seu sobrenome (SASSAKI, 2005).

para demonstrar como eles representam o uso do braille na sala de aula, com seus alunos com DV.

⠠⠠⠠ • O BRAILLE E SEU LUGAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A busca pelo acesso ao conhecimento por meio de uma representação simbólica da língua é parte constituinte da história da humanidade e com a pessoa cega não foi diferente. Antes da invenção do código braille, inúmeras foram as tentativas de representação gráfica da língua, por meio de madeira, lata, cera e cordão (DIXON, 2009). Essas tentativas, no entanto, eram apenas para a leitura, isto é, não permitiam a escrita da língua, tão importante para a troca de conhecimento e a comunicação entre as pessoas.

Nessa caminhada, em 1823, Louis Braille é apresentado a um sistema de escrita no escuro (*night writing*), usado na guerra para comunicação entre soldados e desenvolvido pelo militar Charles Barbier. O código de Barbier era formado por doze pontos largos reproduzidos em relevo, que, ao ser aperfeiçoado por Louis Braille em 1829, foi reduzido para seis pontos menores, facilitando sua leitura através da digital dos dedos (D'ANDREA, 2009). O sistema recebeu seu nome, Braille, e marcou a história do acesso ao conhecimento por pessoas cegas, possibilitando uma maior autonomia na leitura e, pela primeira vez, também na escrita.

O sistema braille é um código universal, porém com especificidades para cada língua, as quais abrangem mudanças na configuração dos símbolos, como na formação de letras e dos sinais de pontuação. Devido a essas diferenças, a Unesco (2013) lançou em 1954 a primeira edição de um documento chamado *World Braille Usage* (Uso Universal do Braille), mostrando como o sistema se apresenta em cada país e suas peculiaridades. Além disso, como o “braille foi desenvolvido para representar línguas, e como as línguas mudam ao longo do tempo, é necessário que o braille também mude”⁴⁸ (D'ANDREA, 2009, p. 08), assim, a Unesco publicou uma segunda versão em 1990 e, mais recentemente, em 2013, a terceira edição do *World Braille Usage*.

No Brasil, essas mudanças do braille também são visíveis. O sistema braille entrou em solo brasileiro em 1854 por meio de José Alvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro, que

⁴⁸“Braille code is designed to represent language, and since language change over time, it is necessary for braille codes to change as well”.

o havia aprendido na França. Ele foi adotado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), a primeira instituição na América Latina a fazer uso do braille (BRASIL, 2001). Originalmente criado em língua francesa, o alfabeto braille sofreu modificações para atender à reforma ortográfica da Língua Portuguesa de 1942, sendo “adaptado às novas necessidades de nossa língua, especialmente para a representação de símbolos indicativos de acentos diferenciais” (BRASIL, 2001, p. 38). Essas mudanças foram promulgadas com a Portaria nº 552, de 13 de novembro de 1945, a qual estabeleceu o braille a ser utilizado oficialmente no território brasileiro.

Revogando essa Portaria, a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, tornou oficial as convenções do sistema braille para a leitura e escrita dos cegos, como também proporcionou o estabelecimento de um código de contrações e abreviaturas (BRASIL, 2001). As propostas contidas nesta Lei, por divergirem de alguns dos conteúdos do braille universal, começaram a criar dificuldades para o estabelecimento de acordos internacionais, ocasionando em um acordo luso-brasileiro para adoção da simbologia utilizada em Portugal, principalmente no que concerne às abreviaturas. Porém, diante das alterações na ortografia da língua portuguesa no Brasil (Lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971), uma nova revisão da simbologia braille foi proposta. Após alguns anos de debate e afastamento, do sistema utilizado em Portugal, principalmente no âmbito das abreviaturas, os diálogos entre os dois países foram retomados em 1994, mas é especificamente em 2000 que um Protocolo de Colaboração Brasil/Portugal nas áreas de uso e modalidades de aplicação do sistema braille foi assinado (BRASIL, 2006a).

O trabalho conjunto desses dois países resultou na publicação dos seguintes documentos: Grafia Braille para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2006b [2002]); Grafia Química Braille para Uso no Brasil (BRASIL, 2011a [2002]); Novo Manual Internacional de Musicografia Braille (BRASIL, 2004a); Grafia Braille para a Informática (BRASIL, 2005), Estenografia Braille Para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2006a) e Normas Técnicas Para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2006c). Esses documentos têm orientado a produção de textos em braille no Brasil e estão disponíveis, em formato digital, no portal do Ministério da Educação.

Salientamos, outrossim, que atualmente o sistema braille é apresentado nos graus I – forma integral, II – forma abreviada e III – forma mais complexa de abreviação. No Brasil, contexto em que nos situamos, o uso oficial do braille corresponde aos graus I e II “da língua portuguesa e conhecimentos específicos de simbologia braille usada em outras línguas, em especial espanhol, francês e inglês” (BRASIL, 1999, p. 01). Esses conhecimentos específicos

das línguas estrangeiras estão reunidos no documento *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* (BRASIL, 2006b [2002]). Cabe ainda ressaltar que, no âmbito da língua estrangeira, a utilização do braille se afirma mais no grau I, ou seja, na sua forma integral.

A partir dessa discussão, percebemos que o braille tem marcado seu lugar nas *políticas declaradas* brasileiras (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009). Nessa reflexão, recuperamos e tomamos de empréstimo as três dimensões da Política Linguística, discutidas por Shohamy (2006), Spolsky (2009) e Bonacina-Pugh (2012), a saber: políticas linguísticas *declaradas* – que abrangem a formulação e divulgação de uma política, tais como as leis e documentos até aqui apresentados acerca do uso e da regulamentação do sistema braille; *percebidas* – referentes ao modo como as pessoas compreendem e representam as políticas, que podem ser ilustradas por meio do entendimento de que não é necessário aprender o braille para lecionar em contextos com alunos com deficiência visual; e *praticadas* – as quais dizem respeito às escolhas que os indivíduos efetivam, como o posicionamento de alguns professores de aprender o braille, a fim de ampliarem suas possibilidades de interação com os alunos com deficiência visual.

Mesmo diante de *políticas declaradas* acerca do braille, ressaltamos que “o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema braille em todas as modalidades de aplicação” (BRASIL, 1999, p. 01), ainda, não correspondem ao que é estabelecido nos documentos oficiais. Isto é, a distância entre os pontos *declarados* (oficiais) e os *praticados* (efetivados) é uma realidade das políticas brasileiras acerca do uso do braille. E essa efetivação, fortemente marcada na lei, parece ainda mais distante com os avanços tecnológicos.

Nesse contexto, Sousa (2014) nos chama a atenção para o fato de que com o advento da tecnologia – a utilização de *softwares* leitores de tela para *tablets* e *smartphones*, com linhas braille e *tablets* com telas que formam bolhas de braille – o uso do braille em sua forma tradicional tem sido difundido como ultrapassada. Essa autora brasileira, cega e usuária desse sistema tátil, relata que a tecnologia traz muitos benefícios para uma forma digital do braille, mas que precisamos estar atentos, pois “estatísticas mundiais dão conta de que a maioria das pessoas cegas e com deficiência visual ocupa faixas econômicas de baixa renda, sobretudo nos países da África e da América Latina” e “insumos tecnológicos que potencializam e incrementam o uso do braille têm hoje preços proibitivos” (SOUSA, 2014, p. 101). A tecnologia, portanto, facilita a disseminação de uma era digital do braille, mas com pontos que nem todos podem tocar.

Para ilustrar essa realidade, em nosso cenário local, João Pessoa-PB, os alunos cegos das escolas municipais recebem, por meio de uma política governamental, o livro didático em tinta acompanhado de um CD com o livro em formato digital, para que assim possam ter acesso ao conteúdo. No entanto, a maioria dos alunos não utiliza o CD por razões diversas, dentre as quais destacamos o fato de não possuírem computador. Com esse exemplo, não estamos dizendo que seja negativo o fato de os alunos receberem o livro em formato digital, pelo contrário, entendemos que seja mais um ganho advindo das tecnologias, que a cada dia nos apresentam novas possibilidades de diálogo com o mundo. No entanto, chamamos a atenção para a realidade da maioria dos nossos alunos cegos que, como já destacado por Sousa (2014), podem pertencer à classe de baixa renda e, portanto, não ter a oportunidade de desfrutar dessas tecnologias de acessibilidade, sendo necessário um investimento na forma tradicional de escrita do braille, com seus pontos de relevo em papel.

Esse acesso dos alunos com deficiência visual, que estão na escola regular, ao material em formato digital ou em braille é assegurado legalmente pelas seguintes *políticas declaradas*:

✓ Lei nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro e em seu artigo 1º, inciso XII, assegura às pessoas com DV o acesso à leitura (BRASIL, 2003);

✓ Decreto nº 5.296/2004, em seu art. 58º, estabelece que o Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país (BRASIL, 2004b);

✓ A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6949/2009, em seu artigo 9º, afirma que com o objetivo de possibilitar às pessoas com deficiência uma vida mais autônoma, mais independente, “os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação” (ONU, 2006);

✓ Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, no artigo 25º, e em seu parágrafo único, a adoção de mecanismos que promovam a acessibilidade no PNLD, tanto para os alunos quanto docentes com deficiência, incumbindo os editais do referido Programa de dispor as obrigatoriedades para os participantes no que se refere aos formatos acessíveis (BRASIL, 2017);

✓ Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, determina, no art. 5º, que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro à: “a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (BRASIL, 2011b);

✓ Nota técnica nº 005 de 2011, que estabelece normas para a publicação em formato digital acessível – Mecdaisy (BRASIL, 2011c);

✓ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão, e, no seu art. 68º assegura que “o poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis” e que, portanto, “Nos editais de compras de livros [...] o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis” (BRASIL, 2015).

Em cumprimento a essa legislação, destacamos que o Ministério da Educação lançou o *Projeto Livro Acessível*, o qual busca promover a acessibilidade, assegurando aos estudantes com DV, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre as Secretarias de Educação, às quais se vinculam os Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPB).

No cenário paraibano, por exemplo, as escolas de todo o Estado contam com o apoio de um CAP, instalado na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), no município de João Pessoa. Entretanto, (i) a falta de profissionais transcritores com formação nas diferentes disciplinas da educação básica, segundo as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille; (ii) o não cumprimento por parte das escolas de enviar as atividades, provas, livros, e etc., a serem adaptados com antecedência, proporcionando um tempo hábil para a confecção do material em braille; e (iii) a grande demanda de produção de material em braille, no Estado, são fatores que se configuram como impedimentos, atrasando a confecção e entrega dos materiais adaptados aos alunos com DV, e, consequentemente, dificultando sua aprendizagem. Essa distância entre as *políticas declaradas* e aquelas que são, de fato, *praticadas* (SPOLSKY, 2009), se configura como mais uma barreira para o estabelecimento da proposta educacional inclusiva.

Ampliando essa discussão, as *políticas praticadas* (SPOLSKY, 2009) de produção de livros didáticos ou paradidáticos em braille, pelas editoras brasileiras, dão pouca ênfase para a produção de livros em formatos acessíveis, o que envolve, também, uma questão econômica, pois como nos lembra Grin (2009), as políticas carregam consigo implicações econômicas. Sendo assim, a impressão de livros em braille, dado o número reduzido de consumidores, se comparado aos leitores de livros impressos em tinta, não é rentável para as editoras, o que explica o pouco investimento em sua confecção. Assim, a produção de textos em braille fica, em sua maioria, limitada aos CAPs/NAPPBs, ao Instituto Benjamin Constant e à Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Esse cenário pode ser explicado, outrossim, pelo fato de que o braille, apesar de sua grande importância para a comunidade cega, nunca ocupou uma posição de centralidade como código nas culturas humanas (SOUSA, 2014). Desse modo, e dado que as políticas refletem, (re)produzem e transmitem valores e ideologias de uma sociedade (LIDDICOAT, 2013), entendemos que a pouca ênfase na produção de conhecimento em braille, reflete o pouco valor que a sociedade vidente atribui a esse sistema de leitura e escrita.

Além da pouca valorização do braille, a falta de conhecimento na sociedade, de modo geral, corrobora a má difusão desse sistema, principalmente entre as pessoas que enxergam, isto é, pessoas videntes. Elas tendem a acreditar que o braille é mais que um código de escrita, comparando-o a outro idioma, e que sua leitura, por quem enxerga, ocorre não por meio da visão, mas através do toque, o que leva a difusão equivocada de que os videntes precisam estimular sua sensibilidade tátil para ler em braille.

Refletindo e (re)produzindo essas *políticas percebidas*, encontramos pouco investimento na promoção do aprendizado do braille para além da comunidade cega. Esse investimento se faz necessário, uma vez que o conhecimento do braille estreita a comunicação entre pessoas com e sem deficiência visual, principalmente no contexto escolar, em que a maioria de nossos docentes não conhece o sistema braille e, por isso, suas interações com os alunos cegos são, em certo ponto, limitadas e limitadoras de um ensino mais dialógico (VOLOSHINOV, 1988 [1929]).

Nesse cenário, e retomando as contribuições da tecnologia para uma era digital do braille, destacamos como prática efetiva de promoção da aprendizagem do braille para pessoas videntes, o lançamento, em 2004, do *software* educacional *Braille Virtual*⁴⁹. Ele foi criado pela Universidade de São Paulo – USP, com animações gráficas, jogos e muitas cores,

⁴⁹Disponível em: <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/index.html>>.

com o objetivo de criar um espaço virtual de aprendizagem lúdica da leitura do braille com os olhos. O *software* é de acesso livre, porém pouco divulgado e utilizado em nossa sociedade.



• PONTOS METODOLÓGICOS

Entendendo a necessidade de olharmos para o contexto local (CREESE, 2010), e para os problemas que emergem dele (KLEIMAN, 2013), nossa pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, está situada na prática de professores de língua inglesa, da rede pública de ensino de João Pessoa-PB, cidade em que residimos e atuamos na educação e reabilitação de pessoas com DV.

Os colaboradores foram quatro professores de inglês que trabalhavam com alunos com deficiência visual em suas salas regulares. Por uma questão de preservação de identidade, eles serão identificados pelos pseudônimos de Érica, Tarso, Isabela e Carlos. Vejamos o perfil dos colaboradores:

Quadro 1 – Perfis dos colaboradores

Colaborador(a)	Tempo de exercício da profissão	Experiência com alunos com deficiência	Contexto de vivência com alunos com deficiência
Érica	21 anos	10 meses – 2 alunos	Escola regular – João Pessoa
Tarso	25 anos	1 ano (2012) – 1 aluna	Escola regular – João Pessoa
Isabela	1 ano e 6 meses	3 meses (2013) – 10 alunos	Escola regular – João Pessoa
Carlos	3 anos	4 meses (2013) – 1 aluna	Escola regular – João Pessoa

Os professores Érica, Tarso, Isabela e Carlos tiveram filmadas, respectivamente, as aulas do 3º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio, 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os dados foram gerados por meio de uma *autoconfrontação simples* (CLOT, 2010), procedimento em que o trabalhador tem sua prática registrada em vídeo e depois ele assiste a gravação comentando aquilo que chama sua atenção. A autoconfrontação, de acordo com Clot (2010), é um espaço de compreensão e de transformação do trabalho. Esse outro momento de confronto do trabalhador com seu fazer é gravado e constitui *corpus* para pesquisa. Em nosso estudo, os professores tiveram uma de suas aulas filmadas e depois assistiram a filmagem, tecendo suas considerações. As autoconfrontações foram salvas em áudio e posteriormente transcritas.



• PONTO A PONTO: UMA REFLEXÃO SOBRE O BRAILLE NAS AULAS DE INGLÊS

A nossa discussão está construída a partir de cinco segmentos de fala dos nossos colaboradores. Salientamos, no entanto, que nossa interpretação dos dados não é a única possível, pois outros olhos poderiam ter feito uma leitura diferente por meio de outras lentes teóricas. Começamos, então, com a fala de Tarso que, ao assistir a filmagem da sua aula e perceber que todos os alunos estavam com o conteúdo ministrado, exceto a aluna cega, ele diz:

Segmento 01 - Autoconfrontação - Professor Tarso

se aquele conteúdo fosse transcrito pra linguagem [...] braille com certeza facilitaria e no momento que tivesse fazendo aquela explanação iria com certeza melhorar seu entendimento a respeito daquele conteúdo [...] os livros didáticos tradicionais é foram confeccionados em braille mas o de inglês não foi

Tarso percebe, e ressalta, a importância do material em braille para que a aluna com cegueira pudesse acompanhar a explanação do conteúdo, o que não estava acontecendo em sua aula. A ausência do material em braille, portanto, se configurava como uma barreira para a aprendizagem da língua inglesa dessa discente, pois, para a comunidade cega, as línguas são representadas graficamente pelos pontos em relevo do braille, sem eles não há como tocar as palavras, não há como tocar a língua, ficando o conhecimento limitado apenas a uma de suas faces, a saber, a oralidade.

Essa ausência do material em braille, segundo o professor, ocorre pelo fato de que todos os livros didáticos foram confeccionados no braille, exceto o de inglês. Percebemos, aqui, que o *Projeto do Livro Acessível* do governo estava sendo colocado em prática, uma vez que todos os livros estavam em braille. Porém, o que falar do livro de inglês? Não temos acesso ao real motivo da não adaptação do livro em braille⁵⁰, mas arriscamos dizer que isso reflete certa desvalorização da aprendizagem da língua inglesa pela pessoa cega, pois a autoconfrontação com o professor Tarso ocorreu no final do ano letivo, portanto, dentre todos os contratemplos, eles tiveram um ano inteiro para resolver o problema e disponibilizar o livro acessível para a aluna, o que não ocorreu. Percebemos, assim, a distância entre as *políticas declaradas* e as *praticadas* (SPOLSKY, 2009), pois a disponibilização de material acessível,

⁵⁰ Apesar de já havermos pontuado que a falta de profissionais transcritores de texto braille com formação específica, no caso, em Língua Inglesa, se configura um impedimento na adaptação dos livros didáticos de inglês para o braille.

que possibilitaria a aluna cega igualdade de oportunidade de aprendizagem (BRASIL, 2007), foi contrariada e não efetivada.

Essa ausência do livro de língua inglesa em braille continuou no ano seguinte, como nos relatou o professor Carlos, substituto do professor Tarso, que havia se aposentado. Carlos destaca, ainda, que a profissional da Sala de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais – SRM), que serve como apoio ao estudante com deficiência na adaptação de material didático e auxílio na realização de atividades, por não dominar o inglês, não fornece suporte nas atividades da língua estrangeira.

Segmento 02 - Autoconfrontação - Professor Carlos

e ela me disse que a menina do apoio conseguia fazer todas as matérias... menos inglês que ela não sabia nada

Percebemos, novamente, a falta de linearidade, pontuada por Yanow (1996 *apud* CREESE, 2010), entre as políticas e sua implementação, pois o *Programa da Sala de Recursos* para auxiliar os alunos com deficiência, não correspondia às necessidades da aluna cega, no âmbito da língua inglesa. Salientamos, no entanto, que a profissional da SRM não colocava em prática o apoio necessário para a realização da atividade, não por uma questão de crenças ou valores que a fizessem interpretar a proposta governamental de outra maneira, mas, outrossim, pelo fato de que não dominava o inglês. Dessa maneira, constatamos outra barreira na aprendizagem da língua inglesa por parte da referida estudante, ela continuava no solo da escola regular sem a acessibilidade garantida por um conjunto de leis (BRASIL, 2007, 2011b, 2015, entre outras).

Além desses impedimentos referentes ao material acessível e ao suporte do Atendimento Educacional Especializado, nossos colaboradores demonstram que o fato de não conhecerem o braille se apresenta como uma dificuldade para o professor, no que concerne ao acompanhamento das atividades dos alunos. Vejamos:

Segmento 03 - Autoconfrontação – Professora Érica

escreveram em braille aí o resumo tá lá tá tudo lá... agora o que é AQUILO pra mim? pra mim na língua inglesa ali tá escrito em que? em língua inglesa e eles foram resumindo em português ou já tá tudo em português e eles foram só cobrir... como é? [...] eu peguei... eu coloquei a nota... então aquilo ali tá escrito em quê? eu num sei... tá em escrito em quê?... tá em braille... agora tá escrito em português ou inglês? tá entendendo o que tô dizendo? porque se tiver em português eles só fizeram cobrir

A partir da fala de Érica, retomamos nossa discussão da aprendizagem do braille para além da comunidade cega, pois a professora, por não conhecer o sistema braille, não sabe o que está escrito na atividade realizada por seus alunos cegos: *escreveram em braille aí o resumo tá lá tá tudo lá... agora o que é AQUILO pra mim? pra mim na língua inglesa ali tá escrito em quê?*. Percebemos, assim, que o processo de ensino-aprendizagem do idioma parece ser comprometido pelo fato de que a professora não consegue ter um acesso direto ao que é produzido pelos alunos com DV. Isso compromete, conseqüentemente, o processo de avaliação, pois como nos disse Érica: *eu peguei... eu coloquei a nota... então aquilo ali tá escrito em quê? eu num sei*. Ela atribui nota ao trabalho dos alunos sem saber o que está escrito, o que nos faz imaginar a angústia dessa professora e, por isso, ressaltamos as interrogações na sua fala, como uma busca por tentar encontrar respostas para o seu conflito. Assim, entendemos que, diante da ausência do braille, Érica tem sua agência no ensino da língua inglesa reduzida. Ou seja, a docente sofre impedimentos em seu agir enquanto promotora de políticas linguísticas do inglês, nesse contexto, por não ter um conhecimento ainda que mínimo do braille.

Nesse sentido, destacamos que o domínio do braille seria, portanto, uma ferramenta essencial no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, uma ferramenta de acesso à *política linguística educacional*, pois envolve, sobremaneira, *gestão, crenças e práticas* (SPOLSKY, 2009) das línguas que representa. Érica nos permite entender, outrossim, que essa ferramenta se configura não apenas como um meio de acesso ao mundo para pessoas cegas, mas, também, para videntes, especialmente para os docentes que necessitam lidar com atividades de leitura e escrita de seus alunos. Os pontos em relevo do braille são, desse modo, não apenas para serem sentidos, mas, igualmente, para serem vistos. Vistos com olhos de inclusão, de busca por enxergar o mundo e construir conhecimento de diversas maneiras.

Desse modo, vejamos o caso da nossa colaboradora Isabela que ao receber alunos com deficiência visual em sua sala de aula, resolveu aprender o braille e fala como surgiu essa decisão:

Segmento 04 - Autoconfrontação – Professora Isabela

achei divertido fazer os pontinhos é lúdico [...] bacana assim... num é uma coisa chata [...] mas é também porque em inglês quando eu fui fazer o primeiro trabalho que fui pra sala de recurso eu tinha que ditar letra por letra [...] eu falava a palavra aí dizia letra por letra... inglês não é português eu posso dizer a frase aí a pessoa vai lá e faz... AI como deu trabalho... é muito menos trabalhoso pra mim se for em casa eu mesma fazer assim concerta depois entrega pra fazer as cópias pronto

Refletindo acerca da fala da professora, buscamos de empréstimo o pensamento de Spolsky (2009) ao dizer que *política linguística é uma questão de escolhas*, pois, entendemos que Isabela decide aprender o braille, para que isso facilite o ensino da língua inglesa com seus alunos cegos, para que seja menos trabalhoso. Ela, portanto, enxerga no braille uma possibilidade de aumentar sua agência no processo de inclusão educacional para pessoas com DV, no âmbito da língua estrangeira.

Esse aprendizado do sistema braille, por parte dos docentes, não consta nas letras de nossas *políticas declaradas* (SPOLSKY, 2009), pois, como já discutido, não há uma promoção da aprendizagem do braille para além da comunidade cega, dada sua pouca valorização na sociedade vidente. Assim, Isabela nos leva a refletir sobre a importância de sua aprendizagem e, também, nos mostra que os professores são *agentes de política* (MENKEN; GARCIA, 2010), isto é, podem desenvolver e praticar políticas diante da necessidade emergente no contexto em que estão inseridos, em seu caso a necessidade de ensinar inglês para alunos com deficiência visual.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que Isabela considera a aprendizagem do braille algo *divertido, lúdico, bacana*, que não é *chato*. Ela nos mostra, assim, que os pontos do braille não são um enigma, como pensam muitas das pessoas videntes, e que, portanto, todos podem aprender de forma prazerosa. Todos podem enxergar esses pontos e construir com eles caminhos de acesso ao conhecimento, caminhos de inclusão no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, não apenas para os alunos, mas, outrossim, para os professores, pois no processo de inclusão escolar os docentes, assim como os alunos, também precisam ser incluídos (DANTAS, 2014). Com essa aprendizagem do braille, Isabela também relata acerca das interações em sala de aula:

Segmento 05 - Autoconfrontação – Professora Isabela

eles acham eles acham cansativo num é? ficar escrevendo em braille demora realmente aí diz assim “não” “não vou fazer não” “dá muito trabalho” num sei o que “eu num trouxe reglete⁵¹” “eu trouxe” aí é tá sendo de um jeito assim “droga essa professora sabe braille eu num posso nem fugir da tarefa” (risos) [...] foi nessa hora aí que ela aí ela ainda disse que a minha que o meu punção⁵² não servia pra reglete dela aí eu fui lá e fui testar “oh aqui serve” (risos)

A partir da fala de Isabela, recuperamos o pensamento de Hornberger (2010, p. 12) ao dizer, que no âmbito das políticas linguísticas, “nada pode ser mais importante do que o trabalho que os professores fazem e nada ainda mais importante nesse trabalho do que as

⁵¹ A reglete é uma régua com celas braille, utilizada para a escrita do sistema braille.

⁵² O punção é o objeto utilizado, juntamente com a reglete, para a escrita braille.

decisões e as práticas que eles concretizam envolvendo a língua em sala de aula”⁵³. Isabela nos mostra que sua decisão de aprender o braille mexeu nas interações em sala de aula, pois, dado o seu conhecimento do sistema, os alunos não podiam mais *fugir da tarefa* e quando esqueciam algum de seus instrumentos de escrita, ela emprestava, uma vez que, assim como os alunos cegos, Isabela também tinha reglete e punção. Desse modo, destacamos que o domínio do braille, por Isabela, estreitou os pontos de interação entre ela, os alunos e o ensino-aprendizagem da língua inglesa, garantindo *igualdade de oportunidades* de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2007) aos alunos e aumentando a agência da professora.

Assim, quando Shohamy (2006, p. 48) nos diz que através das políticas linguísticas decisões são tomadas sobre que “língua deve ser usada, onde, quando e por quem”⁵⁴, acreditamos que elas também envolvem o “como” a língua vai ser usada, por meio de que sistema de representação. No caso das pessoas cegas, a língua é usada em sua forma escrita por meio do sistema braille e a decisão de Isabela de dominar esse código, para aumentar sua agência no trabalho docente com o inglês, envolve um “como”, referente não apenas ao uso da língua pelos alunos cegos, mas, também, a um “como” ela vai ser ensinada e aprendida.

• • • PONTOS FINAIS

A partir do estudo aqui empreendido, foi possível perceber uma estreita relação entre o braille e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como destacado nas falas dos professores-colaboradores. Uma relação que evidencia o lugar do sistema braille como ferramenta de acesso à *política linguística educacional* expressa em um sistema pontográfico, capaz não apenas de representar graficamente as línguas verbais do mundo, mas, também, de dar-lhes visibilidade ou não, permitindo que sejam ensinadas e aprendidas, tocadas e sentidas.

Desse modo, além de uma maior produção de material em LE com impressão braille, faz-se premente o desenvolvimento de políticas de promoção da aprendizagem do braille por pessoas videntes, principalmente no âmbito educacional. O desenvolvimento de tais políticas se configura como pontos de inclusão para professores e alunos, pontos de acesso a melhores

⁵³“nothing can be more important worldwide than the work educators do and nothing more important in that work than the decisions and practices they take up around language in the classroom”.

⁵⁴“languages that should be used, where, when and by whom”.

oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de outras línguas e culturas, por meio do tato.



•REFERÊNCIAS

BONACINA-PUGH, F. **Researching ‘practiced language policies’**: insights from conversation analysis. Language Policy. 2012.

BRASIL. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental deficiência visual**. v. 2. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Brasília: MEC, 2004a.

_____. **Grafia Braille para a Informática**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Estenografia Braille Para a Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2006a.

_____. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2006b [2002].

_____. **Normas Técnicas Para a Produção de Textos em Braille**. Brasília: MEC, 2006c.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Grafia Química Braille para Uso no Brasil**. Brasília: SECADI, 2011a [2002].

_____. **Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Lei nº 5.256, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **Nota técnica nº 005 de 2011.** Estabelece as normas para publicação em formato digital acessível – Mecdaisy. 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2017.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CREESE, A. Two-teacher classrooms, personalized learning and the inclusion paradigm in the United Kingdom: What's in it for learners of EAL? In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools.** New York: Routledge, 2010.

D'ANDREA, F. M. From carvings to computers: a history of tactile codes for people who are blind. In: **The Educator.** v. XXI - ISSUE 2. 2009.

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento.** 2014. 313f. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DIXON, J. M. Taking literacy in hand: The evolution and use of manual Braille writing devices. In: **The Educator.** v. XXI - ISSUE 2. 2009.

GRIN, F. Economic considerations in language policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method.** MA, USA: Blackwell, 2009. p. 77-94.

HORNBERGER, N. H. Foreword. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools.** New York: Routledge, 2010.

KLEIMAN, A. B. Agenda da pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

LIDDICOAT, A. J. **Language-in-education policies: the discursive construction of intercultural relations.** Canada, Multilingual Metters, 2013.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Moving forward: ten guiding principles for teachers. In: _____. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools.** New York: Routledge, 2010. p. 262-268.

ONU. **Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

SASSAKI, R. K. **Qual a grafia correta: Braille, braille ou braile?** Depende. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidadeemcena.net/braille04.htm>>. Acesso em: 08 out. 2017.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006. p. 45-58.

SOUSA, J. B. O Sistema Braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura. In: **Revista Benjamin Constant.**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 92-103, nov., 2014.

SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. In: **Language Management.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 01-09.

UNESCO. **World Braille Usage.** 3rd ed. Washington: Perkins, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1988 [1929].

CAPÍTULO 12

A PEDAGOGIA DE JESUS: UM CAMINHO EPISTEMOLÓGICO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos⁵⁵

Layanna de Almeida Gomes Bastos⁵⁶

RESUMO

Esta comunicação pretende tecer considerações sobre a pedagogia de Jesus de Nazaré, que apontado como ‘Jesus histórico’ e patrimônio comum da cultura ocidental, exerce fascínio além do Cristianismo ao trazer em suas palavras e gestos, dentre tantas lições, todo um modelo de inclusão da pessoa com deficiência, valorizando-a e dignificando-a enquanto pessoa humana. Este estudo também analisa que como Cristo da fé, Jesus realiza milagres em favor destas pessoas, cura suas deficiências, perdoa seus pecados e afirma a filiação divina das mesmas. Destarte pretende-se inferir nesta comunicação que a aplicabilidade desta pedagogia inclusiva fortalece as bases fundantes da construção de uma sociedade fraterna, igualitária, com respeito às diferenças e diversidades de todos os cidadãos, dentre os quais, as pessoas com deficiência que ainda são reféns de situação de preconceitos, discriminação e intolerância e que por esta razão, precisam ser reconhecidas e respeitadas em suas singularidades como sujeitos de direitos que são.

Palavras-chaves: Jesus Histórico. Cristo da Fé. Pessoa com Deficiência. Pedagogia Inclusiva. Empoderamento.

⁵⁵Graduação em Estudos Sociais - UEPB/PB e Pedagogia - UVA/CE. Especialidade em Psicopedagogia Institucional - CINTEP/PB. Mestre em Ciências das Religiões - UFPB. Pesquisadora do Grupo FIDELID - Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso - UFPB e do Grupo de Pesquisa REEDUCARE - UFPB. Professora da Rede Estadual à disposição da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD Paraíba, enquanto reabilitadora na Assessoria de Educação Especial. Professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de João Pessoa - PMJP/PB. Email: anacristinabastos2008@hotmail.com

⁵⁶Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Especialização em Ciências Ambientais. Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA/UFPB. Tem experiência na área de Bioquímica, com ênfase em Biotecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: hidrogéis, sistemas de liberação controlada e b-lapachona, assim como na área de Educação Ambiental. Também possui experiência na área de Educação a Distância. Foi tutora presencial da UFPB Virtual - UAB do polo de Conde-PB. É professora de Ciências pela Prefeitura Municipal de Cabedelo-PB desde o ano de 2014, tendo atuado também como professora de Biologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA neste município. Email: layannalmeida@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem falado no direito das pessoas com deficiência para a convivência com seus pares numa sociedade inclusiva. São muitos os marcos filosóficos e normativos em âmbito internacional e nacional que garantem o efetivo exercício desses direitos objetivando o combate ao preconceito, discriminação e intolerância que esse segmento populacional tem sofrido ao longo da história. Só que na realidade ainda existe uma distância real entre o que está preconizado na fibra da Lei e o que efetivamente acontece na atualidade na aplicabilidade de uma vivência diária.

Numa sociedade globalizada, tecnológica e midiática, conectada através das mídias e das redes sociais, a cultura do corpo, exposto e publicizado, tem cada vez mais supervalorizada a imagem e segundo Estevam (2008, p. 170) “transformou o comportamento das pessoas que deslocaram suas preocupações da alma para o corpo numa inversão do dualismo neoplatônico-cristão”.

Dessa forma, a história do Ocidente, marcada pela utilização da razão para buscar a verdade do ser, personificada num eu logocêntrico, atingiu, por assim dizer, seu ápice numa confirmação da primazia desse eu. Consolidou-se o processo de anulação do outro em sua alteridade, praticado sistematicamente pela cultura ocidental ao desconsiderar as diferenças (ESTEVAM, 2008, p. 170).

Assim, dentro de uma visão estética de “corpo perfeito” ou mesmo “produtivo”, numa sociedade regida pelo lucro, a pessoa com deficiência é mais propensa a sofrer os estigmas do preconceito e da discriminação por possuir déficits mais aparentes em sua imagem diante de um protótipo ditado pelas normas vigentes que geralmente rejeitam as diferenças e tudo o que difere de um parâmetro de normalidade previamente determinado.

Ao se avaliar a trajetória da pessoa com deficiência ao longo de um tempo histórico percebe-se que esta sempre foi marcada pelo estigma de uma sociedade excludente. E em contrapartida, os avanços aos quais chegou à modernidade na luta pela conquista de seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos, faz parte de um longo embate de todos os que em determinadas épocas, assumiram a bandeira de defesa dos excluídos e dentre eles, enfoca-se neste estudo a pessoa de Jesus Cristo, tomando por base as narrativas sagradas da leitura dos evangelhos contidos na Bíblia.

2 A FIGURA DE JESUS NAS NARRATIVAS SAGRADAS: o Jesus histórico e o Cristo da fé

Não há como se negar que Jesus Cristo, independente de ser visto aos olhos da fé cristã, exerce um fascínio no mundo inteiro, pois independente de se avaliar o Cristo da Fé, percebe-se o lugar que ele ocupa na história, ao se reconhecer o fato de que como um homem que não escreveu uma linha sequer, tem uma mensagem que resiste às intempéries do tempo e se torna uma narrativa sagrada tão forte, capaz de fundar o Cristianismo como maior religião do mundo com mais de 2,2 bilhões de adeptos.

Konings (1997, p. 55) ao avaliar o Jesus histórico e o Cristo da fé, afirma que o fascínio daqueles que não tem um sentimento religioso reside no fato de se perguntar “o que Jesus de fato andou fazendo, prescindindo daquilo que seus seguidores fizeram dele”. Já o Cristo da fé é apresentado nas escrituras diante de sua obra terrestre e o momento de sua existência gloriosa no tempo de Deus. Utilizando-se do pensamento do professor luterano Rudolf Bultmann, Konings ainda afirma que:

Aquilo que a Bíblia registrou como palavra e gestos divinos de Jesus fala por si à nossa existência, que graças a uma espécie de precompreensão fenomenológica, se expõe a essa palavra decisiva que provoca a opção fundamental de nossa vida. Relativizando assim o Jesus da história, Bultmann põe todo o peso existencial no Cristo da fé (KONINGS, 1977, p. 57).

Dentro de um princípio de hermenêutica bíblica que entende a Bíblia como uma coleção de livros sagrados e inspirados por Deus e tendo como aporte teórico a leitura dos evangelhos, Jesus é o Cristo, o Messias esperado e prenunciado pelos profetas do Antigo Testamento como o filho de Deus, o Ungido que viria à Terra com o objetivo de remir a humanidade ao reatar a aliança entre a criatura e o criador.

Acima da cabeça de Jesus o céu rasga-se e sem que ninguém mais veja ou ouça, ele e João escutam uma voz: Este é meu filho amado que muito me agrada. Está rompido o véu entre o divino e o humano [...]. O mesmo Senhor que se manifestara aos patriarcas em fogo, relâmpagos e trovões, e aos profetas com iras e ameaças insinua-se em sua vida com um toque de ternura. Chama-o de filho e amado. O Javé da Aliança revela-se, agora, em núpcias com cada pessoa. Já não é o Juiz, o Senhor dos Exércitos, o Exterminador. É o amor (BETO, 2009, p. 78).

Jesus ao assumir a condição humana, nasce pequeno, indefeso, nu, despido, como qualquer outra criança precisando da ajuda e da colaboração humana para ser cuidado, alimentado para poder crescer. Desprovido de bens materiais, filho de um carpinteiro e de

uma jovem menina da linhagem de Davi, nasce em Belém e de lá, seus pais o levam recém-nascido para o Egito a fim de escapar de morte prematura. Do Egito, volta à Nazaré como criança e lá cresce, aprendendo a profissão do pai e sendo um bom judeu até iniciar sua missão salvífica aos trinta anos de idade.

José, pai adotivo de Jesus era marceneiro e deve ter utilizado a melhor madeira e feito o mais belo quarto para alojar o filho de Deus. Mas Jesus nunca utilizou o berço tão bem feito por José! Nasceu num estábulo, foi colocado numa manjedoura e os primeiros a contempla-lo foram os pastores, homens pobres e marginalizados pela sociedade, inclusive a religiosa, uma vez que os mesmos por viver muito tempo nos campos a cuidar de ovelhas, não poderiam cumprir as normas religiosas em vigor. Até as necessidades básicas, como um simples banho, não podiam usufruir corriqueiramente. Então, vestidos com roupas velhas e malcheirosos, tal quais muitos mendigos que ainda encontramos nos dias de hoje, foram eles os primeiros, a saber, que nascia um menino que também parecia ser pobre como eles e seus próprios filhos, mas que estava prenunciado para ser deles o salvador. Assim, se voltava à esperança de um futuro promissor, que a situação de sofrimento momentânea não seria definitiva!

Durante o desenvolver de sua missão, Jesus forma discípulos, escolhe apóstolos e os convida ao seguimento. Utiliza-se da Palavra e do exemplo de suas atitudes como um convite à conversão, apresentando o Reino de Deus como algo próximo, plausível de ser conquistado por todos os que aderissem ao anúncio da boa nova, tornando-se construtores de um reino de paz, justiça, solidariedade e amor ao próximo mais próximo. “Enquanto revela o ser de Deus, a história de Jesus mostra igualmente o verdadeiro rosto do ser humano, chamado a seguir o Nazareno” (BOMBONATTO, 2002, p. 59).

Ao passo que se revaloriza a história de Jesus de Nazaré, o homem simples e humilde que anuncia a boa nova de libertação dos cativos (Lc 4:16-19) se alavanca e se fortalece a práxis dos cristãos comprometidos no seguimento a Cristo a partir do comprometimento dos processos históricos de libertação e empoderamento das classes excluídas e segregadas da sociedade. “Seguir Jesus é pro-seguir sua obra, per-seguir sua causa e com-seguir sua plenitude” (BOFF, 1979, p. 35).

Os evangelhos sinóticos relatam que Jesus se aproximava dos pobres, dos enfermos e dos pecadores e exigia deles apenas que aceitassem que sua miséria real e sua situação de marginalidade social não fossem a última possibilidade de sua existência, pois não são a última possibilidade de Deus (BOMBONATTO, 2002, p. 253).

Jesus não fazia acepção de pessoas e com isso arregimentava multidões de excluídos ao seu entorno. São os pobres tanto do ponto de vista econômico, que pela ausência de recursos, sofriam as ausências de suas necessidades básicas, mas também os marginalizados sociais, excluídos pelas estruturais sociais e religiosas da época, a exemplo dos cobradores de impostos, pecadores, doentes, leprosos, mulheres viúvas, prostitutas, crianças e todos aqueles que aos olhos humanos, pareciam não estarem condizentes com os valores morais e comportamentais da época.

Dentre o grupo dos excluídos, estavam as pessoas com deficiência que, por possuírem alguma deficiência de ordem física, sensorial ou intelectual, eram invisibilizadas pela sociedade e tidas como “punidas e esquecidas por Deus”. Viviam relegadas à situação de abandono, da mendicância, e por serem imperfeitas na ótica da sociedade, eram vistas com sentimentos de menos-valia, inclusive até em relação ao acesso à salvação individual, uma vez que eram consideradas como “endemoniadas”, retirando-se assim das mesmas o princípio essencial da dignidade humana.

3 O MESTRE JESUS E SUA PEDAGOGIA INCLUSIVA

Como a tônica de Jesus era o seguimento, isto é, preparar pessoas para dar continuidade à sua missão salvífica, este se identifica como o “Mestre”, aquele que ensina e para tanto, fez de sua própria prática, a melhor maneira de testemunhar suas palavras. Ele não quis ser identificado como milagreiro, chefe, governante, líder, profeta ou outro título honorífico. Pelo contrário, exercia sua autoridade não com autoritarismo, mas como um testemunho amoroso de acolhimento, que se expressava a partir de seu olhar e da forma pela qual, conversava com seus interlocutores, sem exclusão de uns ou predileção de outros. Foi a partir de seus ensinamentos que Jesus foi moldando a personalidade de seus primeiros discípulos e apóstolos, edificando valores, mudando atitudes e propondo novos ideais de construção de um Reino de justiça e paz, com alteridade, respeito às diferenças e valorização da condição de dignidade humana, vendo cada pessoa como única, singular e portadora de potencialidades e possibilidades de crescimento. Dessa forma conquistava adeptos e seguidores.

Jesus ensinava não como um professor ou um doutor, mas como homem que conhecia o coração humano, e que falava a linguagem dele: não a abstração, mas a

imagem. Ele sabia que o valor supremo não é o intelecto, mas o coração, ou seja, conforme a Bíblia, o centro dinâmico da pessoa, sua própria liberdade, aquém das dissociações entre inteligência e vontade (LAURENTIN, 2001, p. 181).

Jesus se utilizava de uma linguagem poética, amorosa, terna, que tocava o coração de quem o ouvia, fazendo com que as pessoas acreditassem mais em si mesmas e se empoderassem da condição de serem importantes capazes de segui-lo enquanto continuadores de sua missão salvífica, a partir da ressignificação de suas próprias existências. Descia ao nível de seus interlocutores e por isso falava em parábolas como uma linguagem simples e ao mesmo tempo complexa, paradoxal capaz de não ser entendida pelos sábios e ser revelada aos pequeninos (Mt 11,25) , como seta certa destinada ao público-alvo ao qual quisesse atingir. Foi dessa forma que ele chegou às pessoas com deficiência e a cada encontro, as retirava da margem do isolamento e as trazia para o centro, promovendo uma cura não somente física, mas espiritual, na recondução do processo de dignificação humana e de filiação divina, propiciando também a reinserção dessas pessoas na dinâmica da sociedade local.

Ao analisar as passagens bíblicas dos evangelhos, Santiago (2011) aponta vinte e uma curas relacionadas às pessoas com vários tipos de deficiências e doenças crônicas, com os quais elabora um quadro a seguir:

Quadro 1 – Milagres e deficiências: criado a partir dos evangelhos contidos no Novo Testamento

<i>Deficiências ou doenças curadas por Jesus</i>	<i>Fonte/livro bíblico pesquisado</i>
Cegueira	João 9:1-7; Marcos 8:22-26; Marcos 10:46; Mateus 20:29-34; Mateus 9:27-31; Mateus 12:22
Epilepsia	Lucas 9:37-43
Deficiência auditiva (surdez)	Marcos 7:31-37; Marcos 9:16-26; Mateus 12:22; Marcos 7:31-37
Deficiência física	Lucas 13:11-13; Lucas 6:6; Mateus 8:5; Lucas 14:1-6; Mateus 12:9-13; Marcos 3:1-6; Lucas 6:6-11; Mateus 9:1-8; João 5:5-9; Marcos 2:1-12; Lucas 5:17-26
Hanseníase	Mateus 8:1-4; Lucas 5:12-14; Lucas 17:13-14
Hidropsia	Marcos 1:4

Catalepsia	Mateus 9:18-26
Doenças mentais	Mateus 8:16-17; Lucas 8:41
Deficiências múltiplas	Lucas 8:35-43; Mateus 9:32-34
Outras doenças e deficiências não identificadas	Mateus 8:14-15; Mateus 15:29-31; Lucas 8:40-43; Lucas 7:1-5; Lucas 8:27

Fonte: Santiago, 2011, p. 123.

É evidente que tais deficiências ou doenças não eram assim nomeadas, portanto, não as encontraremos com os termos utilizados acima. Os cegos são o único caso em que a definição permanece. Os demais, no entanto, sofreram modificações ao longo do tempo. Os deficientes auditivos ou surdos são nomeados nos livros bíblicos como surdos-mudos ou tão somente mudos; os hansenianos são chamados de leprosos. Os deficientes físicos de paráliticos. Os doentes mentais ou deficientes mentais são identificados como endemoniados, podendo acontecer o mesmo com os epiléticos. A catalepsia, por vezes, é confundida com a própria morte (SANTIAGO, 2011, p. 123).

Em cada encontro com as pessoas com deficiência, Jesus observava que estas estavam estas em processo de exclusão, de invisibilidade, sofrendo preconceito por parte da sociedade. Era preciso intervir e promover uma mudança de situação, a fim de que houvesse uma ampliação do foco do olhar para com essas pessoas. Foi dessa forma que Jesus encontra um cego de nascença (João 9:1-41) e os seus próprios discípulos precisam ser ensinados uma vez que perguntam a Jesus: “Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais para que nascesse cego?” Isso significa que os discípulos compartilhavam da ideia que nascer ou ter uma deficiência seria um castigo de Deus pelos pecados cometidos. E aí Jesus dá a grande lição: “Nem este pecou nem seus pais, mas é necessário que nele se manifestem as obras de Deus”, significando dessa forma que a deficiência jamais seria um impeditivo da obtenção da graça divina e que cada pessoa, independente de sua condição, não deixa de ser humano com limites, mas também com potencialidades a serem demonstradas.

Ao passo que o homem cego é curado sai da condição de invisibilidade, se torna motivo de questionamento de seus próprios vizinhos que perguntam entre si: “Não é este aquele que, sentado, mendigava?” Respondiam alguns: ‘É ele’. Outros contestavam: “De nenhum modo, é um parecido com ele”. Isso significava que o sentimento de menos-valia estava tão inculcado na cabeça das pessoas com relação ao homem cego, que mesmo o vendo enxergar, alguns deles não acreditavam no que viam, isto é, estavam mais cegos do que aquele que outrora foi cego.

Mas aí se dá o grande momento daquele ex-cego, quando se empodera de sua condição atual e afirma: “Sou eu mesmo!”. Ele não é mais cego, Jesus lhe abriu os olhos, lhe fez enxergar a sua condição de pessoa, de se assumir enquanto sujeito detentor de dignidade. Tanto é que por duas vezes ele é levado diante dos fariseus e não mais se cala e até argumenta e contra-argumenta ao responder às suas indagações. Não se intimida nem mesmo quando é coberto de injúrias por aqueles que se diziam donos da verdade e detentores do saber. “Jamais se ouviu dizer que alguém tenha aberto os olhos a um cego de nascença. Se esse homem não fosse de Deus, não poderia fazer nada”. Nesse momento os fariseus legalistas que usavam a religião como fonte de poder, se revestem da condição de emissários de Deus para dizer: “Tu nasceste todo em pecado e nos ensinas?... E mais uma vez vem a visão da deficiência como uma punição, um castigo divino...”

Jesus não apenas dá a condição do homem ver o mundo, mas enxergar a si próprio, a reconhecer seus valores e ocupar seu espaço. Jesus o liberta da escuridão da ignorância e quebra os grilhões dos sentimentos de inferioridade e menos valia que o cego julgava possuir.

E assim aconteceram com as outras curas relacionadas à cegueira onde apresentados em situação de mendicância à mercê da colaboração alheia, os cegos estavam sentados à beira do caminho, isto é, acomodados com aquela situação. Um deles, Bartimeu (Mc 10:46-52) ao perceber que Jesus estava passando pela estrada de Jericó começa a gritar: “Jesus, filho de Davi, tem compaixão de mim!”.

Muitas foram as vozes que tentaram sufocar o grito de Bartimeu. As vozes do preconceito, da intolerância, da discriminação de quem o olhava de cima para baixo, com um sentimento de superioridade, de depreciação da figura humana. Mas o cego não ouviu essas vozes e gritou bem mais alto, pois sabia que aquele encontro seria determinante para sua mudança de situação.

Se Bartimeu apresentou esta coragem é porque a fama de Jesus como alguém que amava, servia e acolhia a todos sem discriminação já havia chegado antes dele àquelas redondezas. E isso fez com que aquele cego percebesse que alguém poderia se importar com ele se o visse. E isso já era um ensinamento passado pelo Mestre que havia sido semeado e frutificado. E essa certeza deu vez e voz ao cego que não se intimidou diante daqueles que queriam calá-lo.

Jesus ao ouvir aqueles gritos lancinantes para sua caminhada e manda que outras pessoas chamem Bartimeu até ele. E este já é outro ensinamento de sua pedagogia inclusiva transmitida aos seus discípulos: mostrar que não se deve relegar a pessoa pelo fato de ter uma

deficiência. Ao contrário, deve-se acolhê-la, busca-la e inseri-la dentro do contexto em que possa também se apropriar das condições que são ofertadas aos demais.

Ao chegar perto de Bartimeu, aqueles que o foram chamar disseram: “Coragem! Levanta-te, ele te chama”. Dessa forma, o cego, antes relegado e deixado para trás sentado à beira do caminho, torna-se figura central e de destaque quando se encaminha para o encontro com Jesus. E ainda faz com que aqueles que o chamaram, tivessem aprendido a condição de serem capazes de encorajar, estimular, mediar, favorecer o desenvolvimento do outro e a quebra de seus grilhões.

O evangelista Marcos afirma que Bartimeu lança fora a capa, ergue-se num salto e vai a busca do encontro com o Mestre. A capa era a sua segurança, o que o defendia do sol escaldante do dia ou do frio da noite. Largar a capa significa sair da acomodação, da situação de coitado e de se aventurar sem medo na busca de seus objetivos e metas.

Jesus pergunta a Bartimeu: “Que queres que eu te faça?”. Até parece uma pergunta ilógica de ser feita, pois o Mestre não precisaria dessa resposta e poderia ter realizado o milagre da cura instantaneamente. Mas este é outro ensinamento de Jesus: Ele sempre permitia que as pessoas se assumissem enquanto capazes de lutar por seus sonhos, objetivos e direitos. Era a intervenção divina a partir da iniciativa humana, pois o diálogo sugere o comprometimento de ambas as partes. E foi aí que houve a célebre resposta: “Raboni, respondeu-lhe o cego, que eu veja”! No mesmo instante, o cego recuperou a visão e segue Jesus pelo caminho. O mestre da inclusão forma seguidores!

4 A PEDAGOGIA INCLUSIVA DE JESUS NOS DIAS ATUAIS

Trazer o Jesus histórico à tona oportuniza a reflexão sobre a sua forma de vida, a sua prática e sua pedagogia para formar seguidores. E nada mais interessante para se pensar sobre a inclusão da pessoa com deficiência do que avaliar o que aconteceu em cada encontro, em cada cura e em cada lição deixada pelo Mestre dos mestres.

Mesmo diante de um mundo dessacralizado a figura de Jesus permanece incólume e reatualizar a sua pedagogia traz de volta a historicidade de Jesus de Nazaré que enquanto homem viveu profundamente a experiência humana e sentiu de perto o que significava ser pobre, excluído, discriminado e perseguido pelos sistemas dominadores sócio-político e

religioso da época. Por isso, os excluídos ficavam ao seu entorno, pois se sentiam acolhidos por alguém com os quais era motivo de identificação.

Palácio (1997) afirma a importância da vida humana de Jesus e da sua história concreta.

Duas são as lições mais importantes (que tanto nos custa aprender!) dessa difícil e necessária recuperação do “Jesus histórico”. A primeira está relacionada com o gênero literário “evangelho”. O “histórico” para a fé cristã está sempre mediatizado pela comunidade. E portanto interpretado. Não existe o “histórico” quimicamente puro. Por isso, para a comunidade – e esta é a segunda lição – o histórico de Jesus é sinal do teológico; a sua vida humana é expressão de Deus. É por isso que, para a fé, o “histórico” e o “humano” serão para sempre a porta de entrada e o acesso à pessoa de Jesus (PALÁCIO, 1997, p. 47).

Se para quem não é cristão, a vida de Jesus é algo que se pode conhecer, estudar, refletir e imitar, no sentido de se formar um mundo mais humano, fraterno e igualitário, significa que para quem é Cristão e reconhece em Jesus o Cristo da fé, o filho de Deus, deve-se existir um compromisso maior em conhecer os evangelhos, aprender e assumir o compromisso de uma fé coerente, compromissada com a sua Palavra e com o seu modo de vida, com aquilo que mais ensinou em sua pedagogia: amar e servir o próximo mais próximo e dentre esse próximo, também se faz presente a pessoa com deficiência.

Ao se observar a trajetória da pessoa com deficiência ao longo da história, registra-se que o processo de exclusão sofrido por esse segmento populacional sempre foi muito incisivo e inclusive durante a Idade Média, o mesmo Cristianismo que elevou as pessoas com deficiência ao status humano e possuidores de alma, foi também o que promoveu a ambivalência teológica “caridade-castigo”. A “segregação em asilos era uma prática comum, pois se por um lado existia alimentação e teto (caridade) havia também desconforto, algemas, confinamentos (castigo), o que por sua vez pela ética cristã da sociedade medieval o castigo se transformava em caridade”, pois libertaria a alma dessa pessoa de alguma possessão demoníaca e a estaria ganhando para Deus (BASTOS, 2015, p. 73).

Com o passar do tempo o processo de exclusão deste público foi sendo questionado e as pessoas com deficiência foram ganhando mais espaço dentro da sociedade, muito embora que ainda se tem muito a conquistar no sentido de que a inclusão social se efetive e que haja realmente uma sociedade para todos.

Muito se fala sobre educação inclusiva, sociedade inclusiva, sociedade de direitos, como algo recente que ganha corpo principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece a proteção universal dos direitos humanos a ser

conquistada por todos os povos e nações. Após, vieram muitos documentos norteadores, principalmente no Brasil que tem uma legislação riquíssima que garante e preconiza uma sociedade inclusiva na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Reatualizar a palavra de Jesus e comprometer-se com o efetivo exercício de sua prática é um desafio para cada cristão e para a Igreja enquanto comunidade de fé. No Brasil, a Igreja Católica através da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), instituiu um projeto anual desde 1964 intitulado “Campanha da Fraternidade” que seleciona um problema concreto da sociedade brasileira e o escolhe para reflexão e propostas que possam conduzir a mudanças que melhorem a referida situação. Esta campanha é trabalhada nacionalmente durante todo o ano e mais especificamente na quaresma (período de 40 dias que antecede a Páscoa). Em 2006 o tema da Campanha foi “Fraternidade e Pessoas com Deficiência”.

O lema da Campanha da Fraternidade (CF-2006) tinha como lema “Levanta-te e vem para o meio” retratando a passagem da cura do homem da mão seca (Mc 3,3).

Naquele tempo, 1 Jesus entrou de novo na sinagoga. Havia ali um homem com a mão seca. 2 Alguns o observavam para ver se haveria de curar em dia de sábado, para poderem acusá-lo. 3 Jesus disse ao homem da mão seca: “Levanta-te e fica aqui no meio!” 4 E perguntou-lhes: “É permitido no sábado fazer o bem ou fazer o mal? Salvar uma vida ou deixá-la morrer?” Mas eles nada disseram. 5 Jesus, então, olhou ao seu redor, cheio de ira e tristeza, porque eram duros de coração; e disse ao homem: “Estende a mão”. Ele a estendeu e a mão ficou curada (BÍBLIA SAGRADA, 2007, p. 1324).

Observa-se neste Evangelho a pedagogia inclusiva de Jesus posta em prática. O homem em questão mesmo estando no templo, vivia excluído, posto à margem porque tinha uma deficiência de apenas uma mão seca e que já era o suficiente para que pairasse sobre ele uma “culpa” de haver sofrido um “castigo de Deus”. É interessante porque as pessoas já sabiam que Jesus ao olhar para aquele homem não ficaria insensível e por isso ficaram na espreita para poder acusa-lo. E foi assim que aconteceu, pois o Mestre traz o homem para o meio e antes de curar sua deficiência física, cura seus sentimentos de inferioridade, de menos-valia, de resignação a uma condição de desprezo e lhe restitui a coragem de se empoderar para assumir sua dignidade humana, antes ferida e subtraída.

O Evangelho diz que “Jesus, então, olhou ao seu redor, cheio de ira e tristeza, porque eram duros de coração”. Ao se fazer uma interpretação no contexto da leitura percebe-se que a ira e tristeza de Jesus consistia no fato de ver que a religião daqueles que ali estavam no templo era movida por aparências e vivência de uma legalidade externa, mas que não era capaz de mudar o interior de seus praticantes. Assim, não conseguiam ver o homem da mão seca em sua totalidade. Viam-no apenas pelo seu defeito, enquanto que Jesus mostra a ampliação do foco do olhar em

ver a pessoa com deficiência além das aparências, do invólucro com o qual se apresenta, sem o preconceito ou o juízo de valor (BASTOS, 2015, p. 75-76).

Jesus critica uma legalização estéril que gera endurecimento de corações, e o tipo de divinização que afasta Deus do homem. E ao passo que a CF-2006 se volta para a pessoa com deficiência, pretende resgatar a própria ação concreta de Cristo que valoriza, acolhe e cura, propõe reflexões e questionamentos para a “sociedade e a própria Igreja sobre atitudes e relacionamentos com as pessoas com deficiência” (CNBB, 2006, p. 9) com vistas a suscitar maior fraternidade e solidariedade na promoção da dignidade e direitos desse público-alvo.

5 A PEDAGOGIA DE JESUS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Para que se haja uma sociedade inclusiva, necessário que se tenha uma escola inclusiva uma vez que este é o locus meio entre família e sociedade, desenvolvedor não somente da cognição, mas da formação de valores e princípios. No momento em que a escola é aberta, acolhedora a todos os alunos, que reconhece e respeita suas diferenças e diversidades, o aluno com deficiência nela matriculado, encontrará um ambiente propício que não se fixará nos limites, mas se comprometerá no desenvolvimento das potencialidades que o mesmo possui inerente à sua condição humana e como tal, sujeito de direitos.

O Brasil é um país que possui um arcabouço legal privilegiado que garante a inclusão escolar a começar pela Constituição Brasileira, que em seu artigo 5º afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. Já no artigo 206, inciso I, se afirma a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Isso significa que com a garantia legal da oferta da educação inclusiva, nenhuma escola pode deixar de matricular um aluno pelo fato do mesmo possuir alguma deficiência e quem o faz pode sofrer sanções penais, uma vez que a Lei nº 7.853/89 criminaliza o preconceito em seu artigo 8º ao afirmar:

Art. 8. Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência). I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência).

Existe toda uma série de marcos legais e referenciais que normatizam o direito do aluno com deficiência estar matriculado na escola comum, junto aos seus pares. Esta Lei nº 7.853/89 foi reatualizada pela Lei nº 13.146/15, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência que inclusive aumenta o número da pena (que anteriormente seria de um a quatro anos) e inclui a obrigatoriedade das escolas particulares não cobrar valores adicionais pelo fato de estar ofertando algum recurso e ou serviço pedagógico específico ao aluno com deficiência matriculado.

O Estatuto foi escrito por muitos corações, mentes e olhares que se irmanaram na construção de um novo tempo. O Estatuto é uma nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, uma nova forma de compreender que a diversidade é um traço que não tem de separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento (BRASÍLIA, 2015, p. 11).

A Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência passou 15 anos em processo de tramitação até ser aprovada e entrar em vigor em janeiro de 2016. Em seus 127 artigos, traz uma série de benefícios a serem implantados e/ou implementados a partir do direito à vida, à igualdade, ao atendimento prioritário e passando por diversas áreas: de saúde, educação, trabalho, moradia, habilitação e reabilitação, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer e acessibilidade. Afirma ainda em seu artigo 6º que a deficiência não afeta a capacidade civil da pessoa; retira, portanto, o rótulo de incapaz que pairava principalmente sobre a pessoa com deficiência intelectual e restaura a plena capacidade legal deste público-alvo em condições de igualdade com as demais pessoas, dando-lhes assim, o empoderamento do senhorio de suas próprias escolhas, na tomada de decisões de forma independente ou de forma apoiada como preconiza o artigo 116 da Lei nº 13.146/2015.

Só que na realidade, para que essa inclusão escolar aconteça de fato e de direito, não basta apenas a força da Lei, visto que o Brasil possui um arcabouço legal bastante evoluído, humanizado e garantidor de direitos acerca da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Faz-se necessário que toda comunidade escolar esteja imbuída de um pensamento inclusivo desde o gestor, equipe técnica-pedagógica e demais membros dessa coletividade. Por conseguinte, o professor é neste processo de fundamental importância, uma vez que é o profissional que mais estará próximo do aluno no desenvolvimento de alternativas pedagógicas e nas próprias relações interpessoais.

A formação continuada do professor é deveras importante para que haja um êxito no desenvolvimento de alternativas metodológicas voltadas à inclusão real do aluno com

deficiência e muitas vezes este profissional afirma não estar preparado para este trabalho pedagógico e o aluno fica à margem de uma participação efetiva junto aos seus pares. Fica na mesma situação do homem da mão seca que estava no templo e continuava excluído. No caso do aluno com deficiência, fica na sala como apenas mais um número na caderneta e como favorecedor de um número indicativo de evolução de uma política pública.

Aliada à competência técnica, o professor deve ter um compromisso ético em agregar teoria e prática para que o aluno com deficiência esteja numa escola que favoreça não somente o acesso da matrícula, mas sua permanência com sucesso. É nesse momento que a figura de Jesus, como Mestre, pedagogo há mais de 2.000 atrás, aponta uma pedagogia inclusiva que serve de modelo para o papel do professor enquanto facilitador da inclusão escolar na atualidade.

Em primeiro lugar Jesus remete ao compromisso da prática, que deve ser coerente com a fala. Jesus devolve a dignidade e a esperança às pessoas com deficiência com as quais entrava em contato porque ele não as excluía, até porque sua pedagogia estava centrada na pessoa e por isso não enxergava a deficiência como um fator diminutivo de dignidade humana. Isso demonstra que o professor não pode ter um discurso inclusivo e uma prática excludente ou descomprometida com todos os alunos. Faz-se necessário uma didática capaz de trazer o aluno à participação em sala de aula.

Jesus se utilizava do diálogo, do toque, da presença para estabelecer uma relação de proximidade com seus interlocutores. A práxis pedagógica de um diálogo de reflexão-ação conscientizava e empoderava as pessoas com deficiência de forma que eram curadas não somente fisicamente, mas emocionalmente e espiritualmente, se reconhecendo em sua dignidade de pessoa humana e de filho de Deus. Os alunos com deficiência muitas vezes chegam às escolas desacreditados e mais suscetíveis às situações de rótulos, estigmas e preconceitos. É a partir de um diálogo acolhedor que os mesmos serão levados a acreditarem em si mesmos e a terem despertado o gosto para novas aprendizagens. É através da mediação dialógica do professor que este promoverá relações interpessoais mais saudáveis entre a turma toda, pautadas no respeito e na valorização de todos os alunos.

Jesus trazia seu ensinamento com amor, ternura, bondade, simplicidade, num linguajar que se fazia entender para quem o ouvisse com o coração. Ele se auto-intitulava Mestre dizendo: “Vós me chamais Mestre e Senhor; e dizeis bem, porque eu o sou” (João 13:13) e aos seus seguidores a quem formou mais proximamente como continuadores de sua missão chamava-os “discípulos”, que significa aluno ou aprendiz, sempre confiando na possibilidade

que pudessem aprender e crescer na condição de ser seus seguidores. Os professores de hoje, ao acreditarem na potencialidade de seus alunos podem ressignificar suas histórias no momento em que acreditarem na bidirecionalidade do ensino aprendizagem, isto é, perceberem que podem aprender também com os alunos com deficiência na superação de seus limites e na valorização de suas próprias vidas.

6 CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a pedagogia de Jesus e a sua capacidade de ser reatualizada de forma a indicar caminhos para a inclusão da pessoa com deficiência na atualidade é uma maneira de mostrar que ao passo que se une palavra e atitude, cada pessoa pode se transformar em agente de modificação de uma realidade excludente para uma realidade de uma sociedade de direitos.

Jesus aponta os caminhos para a construção de uma sociedade pautada na justiça, fraternidade, solidariedade e paz onde a pessoa não precise lutar para ser incluída, pois não haverão excluídos e marginalizados. Atualizando essa fala para a pessoa com deficiência, pode-se pensar numa sociedade preparada para lidar com as diferenças e acolher todos os seus partícipes na promoção das condições de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional e pedagógica, a fim de que todos possam usufruir daquilo que o espaço social possa oferecer.

Ao se averiguar o cabedal de marcos normativos que fundamentam e legalizam a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, a exemplo pela Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão-LBI/Estatuto da Pessoa com Deficiência) percebe-se o quanto a linguagem de Jesus é nova e atual. Ao se deparar com a leitura da LBI percebe-se que em suma, nos seus 127 artigos, este Estatuto propõe o efetivo exercício de direitos das pessoas com deficiência objetivando que estas possam experienciar uma inclusão social, na vivência de uma cidadania plena e participativa, sem invisibilidade, exclusão e preconceito. E era assim que Jesus já lidava com as pessoas com deficiência com as quais cruzou, trazendo-as para perto de si, curando-as e dignificando-as no meio das demais pessoas.

O Jesus histórico que vai além do Cristianismo e o Cristo da fé na adesão pessoal dos cristãos estão presentes e imiscuídos numa pedagogia inclusiva, trazida até os dias atuais através dos registros contidos nos registros bíblicos. Esta pedagogia, apresentada e vivida por

Jesus, se for seguida com compromisso, coerência e atitude, pode ser um importante instrumento para a transformação da vida daqueles que dela usufruírem.

Existe um versículo bíblico na Carta aos Filipenses 4,9 que diz: “O que aprendestes, recebestes, ouvistes e observastes em mim, isto praticai, e o Deus da paz estará convosco”. Quiçá se possa alcançar o dia em que a coerência entre a existência dos marcos legais voltados para a pessoa com deficiência e a sua aplicabilidade prática numa sociedade de direitos seja uma realidade concreta da mesma forma em que se percebe, tomando por base as leituras bíblicas, uma coerência da teoria e prática de Jesus que faz de sua Palavra sempre nova e atual e que se pode, independente da questão religiosa, ser uma seta epistemológica que aponta para a construção de uma teoria ética, igualitária, não discriminatória e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. C. A. C. **A formação do professor do Ensino Religioso: um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.** São Paulo. Fonte Editorial, 2015.

BETO, F. **Um homem chamado Jesus.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BOFF, L. **Jesus Cristo Libertador.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BOMBONATTO, V. I. **Seguimento de Jesus: uma abordagem segundo a cristologia de Jon Sobrino.** São Paulo: Paulinas, 2002 – (Coleção ensaios teológicos).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 05 jan. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2006: texto-base.** São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

ESTEVAM, J. G. O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 169-179, jun., 2008.

KONINGS, J. A questão do Jesus “histórico”. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 55-58, 1º sem., 1997.

LAURENTIN, R. **Vida autêntica de Jesus Cristo**: narrativa, tomo 1. São Paulo: Paulinas, 2001.

MARCOS. In: **A bíblia**: Tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

PALÁCIO, C. Que significa crer em Jesus cristo hoje? Preâmbulos para uma fé sensata e responsável. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-54, 1º sem., 1997.

SANTIAGO, S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 284 p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Sandra Verônica Leite Ramalho⁵⁷
Daniella de Souza Barbosa⁵⁸

RESUMO

A Educação Especial, enquanto área do conhecimento da Educação que busca atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sofreu reformulações históricas, políticas e filosóficas que confluíram para o movimento a favor da Educação para Todos a partir do final do século XX. O objetivo desse artigo, contudo, foi desenvolver um balanço histórico acerca das políticas públicas de educação especial no cenário nacional e internacional com ênfase nos avanços cronológicos emergentes em torno da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Metodologicamente, a presente pesquisa documental fomentou uma cronologia histórica que permitiu averiguar que a partir dos anos 1990 do século XX a inclusão escolar com base na consigna “Educação para Todos” situa-se na perspectiva do reconhecimento de que a educação de qualidade para alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares é possível e, por conseguinte, significa educação de qualidade para todos os alunos. Esta concepção de alargar a participação no ensino regular como meio de garantir uma educação de qualidade para quaisquer alunos em risco de exclusão resultante de fracasso escolar, e não apenas para aquelas público-alvo da Educação Especial, está refletida em uma lógica de complementaridade entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva no contexto da escola aberta à diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

Palavras-chaves: Pessoa com Deficiência. Educação Especial. Educação Inclusiva.

⁵⁷Pedagoga. Especialização em Educação Infantil (2002) pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em Educação Inclusiva (2010) pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: svlramalho@gmail.com

⁵⁸Graduação em Fisioterapia (2003), Especialização em Gerontologia (2004), Mestrado em Educação (2009) e Doutorado em Educação (2014), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Email: daniella.77.fcm@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, enquanto área do conhecimento da Educação que busca atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sofreu reformulações históricas, políticas e filosóficas que confluíram para o movimento a favor da Educação para Todos como conceito advindo do paradigma inclusivo, cujos fundamentos em defesa dos direitos humanos, liberdades fundamentais e respeito pela diversidade humana podem oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir uma Educação para Todos rumo às condições históricas do século XXI, tendo como objetivo promover as transformações conceituais, metodológicas e organizacionais nos sistemas de ensino para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos ao longo da vida, notadamente para grupos historicamente excluídos do espaço social escolar ou encaminhados para escolas e classes especiais.

Durante a transição histórica dos anos 1980 e 1990, iniciou-se no contexto internacional uma sequência de eventos preparados por agências e organizações intergovernamentais⁵⁹ em busca de materializar um movimento que lutava a favor da ideia de unificar a Educação Especial e a Educação Regular em um único sistema de ensino, aparecendo assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de uma Educação para Todos, ou seja, de construção de uma Educação Inclusiva, termo cunhado internacionalmente a partir das recomendações da Declaração de Salamanca, em 1994, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelas Nações Unidas.

Ante esta circunstância propõe-se um novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais e a necessidade de uma mudança de paradigma na organização dos tempos, espaços, saberes e práticas escolares. Assim, também, reconhecem-se que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e os formatos de ensinar delineadas por elas e

⁵⁹Ao fazer um balanço histórico sobre as políticas públicas de Educação Especial no cenário internacional ao longo dos séculos XX e XXI, foi visto que a atuação das agências especializadas das Nações Unidas como a UNICEF e a UNESCO contribuiu de maneira importante para a constituição de uma proposta de Educação para Todos, através da realização de eventos que culminaram em recomendações como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), o Compromisso de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que trataram de pautas de interesses ordinários a comunidade internacional sobre o tema da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

não em decorrência das condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, emocionais e sociais de seus alunos, levando a necessidade de reformulação dos sistemas de ensino para lógica inclusiva.

A inclusão escolar com base na consigna “Educação para Todos” situa-se na perspectiva do reconhecimento de que a educação de qualidade para alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares é possível e, por conseguinte, significa educação de qualidade para todos os alunos. Esta concepção de alargar a participação no ensino regular como meio de garantir uma educação de qualidade para quaisquer alunos em risco de exclusão resultante de fracasso escolar, e não apenas para aquelas público-alvo da Educação Especial, está refletida em uma lógica de complementaridade entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva no contexto da escola aberta à diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

Ou seja, o princípio democrático de Educação para Todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, como no caso das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Porém, o suporte da Educação Especial é imprescindível para a implementação e o êxito da Educação Inclusiva no contexto da Educação para Todos, tendo em vista que tal política pública afirmativa de defesa dos direitos humanos, liberdades fundamentais e pelo respeito a diversidade de grupos historicamente vulneráveis a exclusão, mesmo possuindo caráter emergencial e transitório, só poderá ser extinta no cenário educacional internacional se, definitivamente, forem corroboradas a superação das desigualdades que as originou, ou seja, se comprovarem a superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes que descaracterizam e transformam as diferenças humanas em desigualdades e injustiças sobre determinados grupos sociais.

Destarte, a Educação Inclusiva foi vista, num primeiro momento, como uma inovação da Educação Especial, na medida em que propunha que o lugar de direito dos alunos historicamente situados na escola especial era, na verdade, na escola regular, junto com os demais alunos dos sistemas de ensino, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos os alunos de uma comunidade escolar sem nenhum tipo de exceção, ou seja, 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, a Educação Inclusiva surgiu como um meio de construir escola para todos no século XXI.

2 DESENVOLVIMENTO

O contexto do nascimento do movimento social da inclusão em defesa da prevalência de um único sistema de ensino para todos os alunos surgiu nos anos 1990, como a garantia da equiparação de oportunidades, direitos e deveres do público-alvo da Educação Especial no interior do sistema regular de ensino em contraponto ao modelo de integração instrucional vigente que, em linhas gerais, buscava a normalização das condutas de participação e aprendizagem dos alunos “portadores de necessidades especiais” em escolas especiais ou em classes especiais da rede regular de ensino, a fim de estabelecer interações sociais entre ele e os alunos ditos “normais”.

A insatisfação com o modelo de integração instrucional levou ao fomento da discussão de um novo modelo para a construção de políticas públicas de Educação Especial ao redor do mundo que, em suma, revisasse os conceitos, metodologias e organização dos sistemas de ensino e produzisse ações condizentes com o lema da Educação para Todos, ou seja, surgia uma nova orientação educacional, com caráter internacional, onde se discutia a possibilidade de se universalizar, de maneira equitativa, a Educação em contextos regulares e não segregados como um direito de todos os alunos. Esse debate tem fomentado o surgimento e a defesa da chamada Educação Inclusiva, que coloca em juízo de valor, por um lado, o pensamento existente sobre as necessidades educacionais especiais, e, por outro lado, estabelece uma forte crítica às práticas da Educação em geral.

Durante o seu surgimento no início dos anos 1990, notadamente declarada durante a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, a Educação Inclusiva tinha como pressuposto fundamental a construção de práticas educacionais especiais que resultassem na equiparação de oportunidades de diversos grupos sociais (crianças com deficiência e crianças superdotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados) no âmbito da escola regular, entendendo que esta representaria o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que o

princípio fundamental da Educação Inclusiva seria de que as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Por conseguinte, a Educação Inclusiva conseguiu inserir a temática da Educação Especial ao contexto geral da Educação, uma vez que a fundamentação filosófica da inclusão foi entendida, em sua construção inicial, como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional e como um meio de assegurar que esses alunos tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas que são escolarizados em uma instituição de ensino regular.

Porém, a ideia de complementaridade contida entre as áreas de conhecimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva evoluiu em busca de democratizar o espaço da escola regular como um lugar de respeito às diferenças, ou seja, como um ambiente capaz de reconhecer, por um lado, a educação como um direito humano, e, por outro, de considerar a diversidade humana como um valor educativo natural e essencial para a transformação das escolas. Enfim, a Educação Inclusiva passou a entender que todos são cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos; que formam parte da vida daquela comunidade escolar; e que dever ser vistos como um desafio a ser avançado.

Dito de outra forma: a escola inclusiva não é aquela que apenas atende as necessidades educacionais especiais dos alunos ditos “diferentes”, mas sim aquela que deve estar preparada – do ponto de vista político e pedagógico - para acolher as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos na escola. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo são a melhor forma de beneficiar a todos, não somente às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, dada a sociedade plural e desigual em que estamos imersos, cabendo aos sistemas de ensino equiparar as oportunidades, direitos e deveres de cada futuro cidadão.

Isto supõe conceber a Educação e a escola para além de uma visão puramente instrumental, utilizada para conseguir determinados resultados (experiência prática, aquisição de competências e capacidades diversas ou para fins de caráter econômico) e buscar a sua função social de formadora de sujeitos históricos em toda sua plenitude.

Por fim, os pressupostos atuais, nos quais se fundamenta a Educação Inclusiva, defendem a passagem da Educação Especial - segregada do contexto geral da Educação - para

sua inclusão nos sistemas regulares de ensino, de maneira equitativa, caracterizada sob a insígnia da Educação para Todos, tendo em vista que ela se baseia na promoção de uma aprendizagem significativa centrada nas necessidades educacionais de cada um dos alunos inseridos na comunidade escolar, como parte dos objetivos do projeto político pedagógico dessas instituições educativas de transformação de uma sociedade intolerante e temerosa para um mundo que acolha e encare a diversidade humana como algo natural.

Nesse ínterim, as causas fundamentais que tem promovido o debate da inclusão no domínio da Educação Especial podem ser divididas em dois grandes grupos: por um lado, o reconhecimento da Educação como um direito humano e, dessa forma, sendo necessário universalizar o acesso a todos os alunos, ao longo da vida, a uma educação de qualidade e, por outro lado, a consideração da diversidade de capacidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem que os alunos manifestam como um valor educativo essencial para a transformação das escolas tradicionais em espaços escolares inclusivos (SÁNCHEZ, 2005).

Sobre a primeira causa fundamental da Educação como um direito humano incondicional e inalienável de todas as pessoas, é sabido que as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma Educação Inclusiva por meio da realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico-racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos, garantindo também a especificidade linguística, a história e a cultura dos grupos historicamente excluídos do espaço escolar como os povos tradicionais, do campo, da floresta, itinerante, das águas, negros, quilombolas, pessoas com deficiência e população LGLBTT (acrônimo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em uso desde os anos 1990).

Ou seja, a relação entre Educação Inclusiva e os direitos humanos visa assegurar a igualdade de oportunidades de todos os alunos, com diferentes necessidades educacionais, o acesso à escola, à formação profissional, ao emprego e renda, enfim, a vida acadêmica e social, em sua comunidade local.

Este primeiro fundamento é sustentado por um entendimento da Educação Inclusiva orientada para o vasto grupo de alunos vulneráveis à exclusão, para além dos identificados com necessidades educativas especiais que estavam vinculados ao conceito tradicional de Educação Especial. Esta perspectiva é consistente com o reconhecimento de que a Educação

de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares significa educação de qualidade para todos os alunos.

Sobre a segunda causa fundamental da Educação Especial no contexto de uma Educação para Todos, reconhece-se que a diversidade como paradigma da ação pedagógica na Educação Inclusiva não se esgota nas características dos aprendizes, tendo em vista que outras manifestações culturais escolares de diversidade podem representar valiosas contribuições para a melhoria das respostas educativas oferecidas pela escola a todos os seus alunos, como a diversidade de responsabilidades, o que coloca a sociedade civil, o Estado e a família como parceiros na expansão de oportunidades de acesso, permanência, participação e de aprendizagem social e acadêmica de qualquer aluno, independentemente de suas características individuais, ao atendimento educacional de qualidade nos sistemas regulares de ensino; a diversidade de especialistas, estudiosos e pesquisadores de diversas áreas ligadas às ciências humanas, sociais aplicadas, exatas, da saúde e tecnológicas que contribuem para criar e disseminar conhecimentos que tornem as ações pedagógicas a cada dia mais significativas para o pleno e harmonioso desenvolvimento do corpo discente; a diversidade de saberes em busca de qualificar as ações pedagógicas dos professores, gestores escolares e familiares a fim de conciliar as ideias de unidade e de diversidade dos sujeitos historicamente forjados dentro e fora da escola; e, por fim, a diversidade de práticas pedagógicas, seja em relação aos materiais de que se utilizam os educadores, seja em relação aos interesses dos alunos ou em cumprimento ao currículo adotado, seja em relação aos espaços onde ocorrem (CARVALHO, 2005).

Dito de outra forma, as práticas educativas inclusivas são baseadas na valorização da diversidade institucional da escola e dos seres humanos, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), no zelo por uma convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), no intuito de criar um sistema educacional de suporte permanente e efetivo para todos os alunos, na valorização da participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (SASSAKI, 2005).

Segundo o documento final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2014), as causas fundamentais da Educação Inclusiva podem ser resumidas no tema “Educação e

diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, tendo em vista que este se constitui no eixo central da Educação brasileira e objeto da política educacional nacional. Ela diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades do sistema nacional de educação.

Assim sendo, ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva como um movimento mundial irreversível de cunho democrático, é necessário considerar a diversidade de seus aprendizes como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder e que, nesse processo, as naturais diferenças humanas são descaracterizadas e transformadas em desigualdades e injustiças sobre determinados grupos sociais, étnicos e raciais. O papel da escola e da sociedade que a representa é equiparar as oportunidades e as liberdades fundamentais desses aprendizes – inclusive às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação – com relação ao seu direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS, 1996).

Mas, infelizmente, ainda se pensa e se age como se a inclusão escolar fosse, apenas, para as pessoas público-alvo da Educação Especial. Este é um lamentável equívoco que se precisa esclarecer. As escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas com deficiência têm sido excluídas do direito de aprender e de participar nas salas de aula comuns, e de se apropriar dos conhecimentos e da cultura acumulados por seu grupo social.

Contudo, não resta dúvida de que a Educação Inclusiva funde suas raízes históricas, políticas e filosóficas no movimento da Educação Especial e daí resulta tal equívoco conceitual. Não obstante, ainda que exista um *continuum* entre elas, a Educação Inclusiva apresenta tendências complementares que ampliam e fazem avançar a Educação Especial como modalidade de ensino transversal capaz de construir uma Pedagogia de Atenção às Diferenças no âmbito da escola comum, dada as fortes críticas relacionadas ao contexto inicial da Educação Especial de diferenciar os saberes e práticas pedagógicas em espaços e tempos escolares específicos para um público-alvo historicamente excluído da comunidade escolar.

Inicialmente, com o propósito de efetivar esses princípios norteadores da Educação Especial de garantir o processo de escolarização de seu alunado por meio da oferta de

atendimento educacional especializado, os esforços dessa área de conhecimento da Educação centraram-se em conseguir que as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação fossem incluídas em espaços escolares diferenciados como as salas de recurso multifuncionais ou tivessem acesso a um currículo “adaptado” as suas necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino.

Ainda que se saiba que esses alunos estavam sendo escolarizados nas classes regulares de ensino junto com os demais alunos, é fato que as práticas pedagógicas não sofreram mudanças substanciais e as situações de aprendizagem continuavam de maneira mecanizada, ou seja, de uniformização e padronização de seu corpo discente em busca de auferir-lhe competência cognitiva nas diversas áreas do saber. Constatou-se também que um aluno com deficiência, por exemplo, poderia estar colocado na sala comum, porém sem interagir pedagogicamente com seus companheiros, mas que estaria verdadeiramente incluído na sala de recursos multifuncionais com a mediação do professor especializado em atender suas necessidades educacionais diferenciadas e junto a outros alunos com deficiência. Nesses casos, a aplicação do plano de atendimento educacional especializado, seja de maneira individual ou em grupo, oferecido na sala de recursos multifuncionais para os alunos com deficiência diferenciava-se bastante do plano de trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo da classe regular, tendo em vista a escassez de diálogo e de planejamento entre os professores de classe comum e o da sala de recursos (ARNAIZ et al., 2001).

Outro aspecto questionado durante os primórdios do movimento pela inclusão como colocação é a forma como os alunos foram considerados como “especiais”, posto que obedecia a uma visão da Educação Especial que ainda interpretava as dificuldades de aprendizagem a partir do *déficit* cognitivo, psicomotor e/ou afetivo-atitudinal do aluno e, conseqüentemente, indicava a necessidade de adaptações curriculares para minimizar tais problemas educacionais, o que detinha os progressos políticos e legais nesta área de conhecimento. Com certeza, também, condicionava a colocação dos alunos ditos “especiais” nas escolas comuns a partir de suas semelhanças e não em respeito às suas diferenças. Essas considerações levaram autores como Skrtic (1991, p. 26) a afirmar que: “os alunos com necessidades educacionais especiais são artefatos do currículo tradicional”.

Ante esta consideração de uma perspectiva de Educação Especial mais tradicional, os defensores da inclusão como Educação para Todos manifestam a necessidade de reconstruir o conceito de necessidades educacionais especiais, ao defender que na inclusão não somente temos que considerar o *déficit* do aluno, senão, também as dificuldades que ele experimenta,

considerando o contexto educativo, a organização dos tempos e espaços escolares e como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas inclusivas. Eles ainda recomendam às escolas a realização de modificações necessárias no seu funcionamento, no currículo, nas metodologias pedagógicas, no tipo de avaliação da aprendizagem e na formação continuada de seus professores a fim de responder positivamente à diversidade humana de seus alunos e, conseqüentemente, reduzir o seu fracasso escolar. (SLEE, 1991; ORTIZ, 1996).

A partir da evolução da experiência da inclusão escolar como colocação dos alunos ditos “diferentes” no sistema regular de ensino e de adoção de atendimento educacional especializado em espaços e currículos escolares diferenciados a fim de complementar ou suplementar seu processo de escolarização - cuja realização se efetiva na sala comum – para a perspectiva da inclusão escolar como a oferta de uma educação onde todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a culturas, currículos, tempos e espaços escolares sem distinção de idade, gênero, etnia, raça, orientação sexual ou condição individual, viu-se que a Educação Especial transcendia a sua visão inicial de inclusão escolar como colocação para outra de inclusão como garantia dos direitos civis e do princípio de igualdade da cidadania para cada um de seus alunos (SEBBA, 1997).

Ou seja, a Educação Especial no contexto da Educação para Todos passa a enfatizar a diversidade mais que a semelhança entre os sujeitos escolares ao revisar os conceitos, metodologias e a organização da escola para só assim romper, definitivamente, com o subsistema de Educação Especial que tem caracterizado as práticas associadas à inclusão escolar como mera colocação de alunos “especiais” no sistema regular de ensino. Não basta garantir-lhes o acesso, o desafio da escola inclusiva, atualmente, situa-se na abonação da permanência, participação e pleno desenvolvimento acadêmico e social de cada um de seus alunos (SÁNCHEZ, 2005).

Por isso, a inclusão como Educação para Todos, redireciona a perspectiva da Educação Especial não como uma luta em defesa de concepções e práticas educativas que se associam a uma abordagem funcional de deficiência, no qual a responsabilidade pelo processo de escolarização dessas pessoas se situaria na eliminação das barreiras do sistema de ensino a fim de colocá-los no ambiente da escola regular, mas, pelo contrário, a responsabilidade social da escola é reformular as políticas públicas, econômicas e sociais em busca da efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social ajustada às necessidades e características de todos os alunos que sejam escolarizados nela.

Nessa medida, a Educação Especial no contexto de uma Educação para Todos, deverá promover a reforma dos sistemas educativos tradicionais, centrados na necessidade de atendimento educacional especializado para um grupo específico de alunos sujeitos ao fracasso escolar devido ao seu processo histórico de exclusão social, em sistemas educacionais inclusivos, que possam garantir atendimento educacional de boa qualidade para todos os alunos e comunidade escolar, sem discriminações de qualquer natureza, assim como afirmou Falvey et al. (1995, p. 9): “a inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade”. Nesse sentido, a Educação Inclusiva implica em uma nova postura da escola regular que deve propor em seu projeto político-pedagógico, no currículo, nas metodologias de ensino e aprendizagem, nos sistemas de avaliação pedagógica e na organização de seus tempos e espaços escolares, ações que favoreçam a inclusão escolar e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, em uma escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade e da padronização dos sujeitos históricos.

Por isso, a Educação Inclusiva, entendida como o novo paradigma da Educação Especial na atualidade, coloca em juízo de valor as teorias e hipóteses inerentes essa modalidade de ensino transversal construídas ao longo dos séculos XX e XXI tendo em vista que a perspectiva individualizada de atendimento educacional especializado tem levado a que se estabeleçam “tipos de alunos” que requerem diferentes “tipos de ensino” e, portanto, diferentes “tipos de professores”, desviando a atenção de questões fundamentais como as reformas de ensino que a escola deveria estabelecer para dar resposta à diversidade humana a fim de que todos os alunos recebam um atendimento educacional de qualidade nas classes comuns do sistema regular de ensino (AINSCOW; TWEDDLE, 1988; BALLARD, 1997; BAYLEY, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização, tanto de seus saberes, métodos e práticas pedagógicas quanto na formação continuada de seus professores. A classificação de diferentes tipos de deficiências e transtornos do desenvolvimento começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de alunos com necessidades de equiparação de oportunidades dentro e fora da escola, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora se considera, também, qualquer dificuldade escolar, permanente ou temporária, como foco da Educação para Todos.

Inicia-se, dessa forma, uma análise muito mais radical relativa as políticas públicas de Educação Especial e a sua prática pedagógica de atenção às diferenças no âmbito da escola comum, desde os pressupostos de disciplinas como a Sociologia, a Política, a Antropologia, a Filosofia e o Direito, além de outras. Ainscow (1998, p. 45), um dos principais defensores e promotores da inclusão em todo o mundo, afirma que a educação inclusiva “[...] vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”.

De acordo com Ainscow (1995), as soluções construídas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos não devem dirigir-se do ponto de vista individual, ou seja, não devem ser produzidas exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades de aprendizagem devido a fatores ambientais e de organização do espaço escolar ao longo dos séculos, mas, ao invés disso, a resolução de problemas educacionais deve, do ponto de vista coletivo, facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos por meio de mudanças na organização e funcionamento político-pedagógico da escola.

Trata-se, portanto, da necessidade de deixar de utilizar o termo necessidades educacionais especiais, porque se na Educação Inclusiva a escola é um espaço de gestão democrática do processo de escolarização de todos aqueles que estão inseridos em seu projeto político-pedagógico, não tem sentido falar de Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, já que estes formam parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que busca a construção de uma política educacional pautada na diversidade, na justiça social e no respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Faz sentido, nesse paradigma educacional, de se falar em atendimento educacional de boa qualidade (SÁNCHEZ, 2005; CARVALHO, 2005).

Neste contexto, é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva. Não visando importar meramente métodos e técnicas especializados das salas de recursos multifuncionais para a classe regular, nem apenas transpor os saberes e práticas pedagógicas do professor especializado em atendimento educacional especializado para os professores generalistas da Educação Básica ou especialistas do Ensino Médio e Superior que possuem alunos com deficiência em sua sala de aula regular mas sim, tornando-se um sistema educacional de suporte permanente e efetivo para os alunos que necessitam de educação de qualidade como para seus professores, que precisam de se qualificar continuada e permanentemente para operacionalizar tal sistema de ensino inclusivo.

Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, segregado ou colocado no sistema regular de ensino, mas deve ser vista como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. Em síntese, cabe reconhecer as diferenças entre a inclusão como colocação e a inclusão como Educação para Todos, sendo esta última um marco legal e político mais amplo, de cunho democrático, irreversível e centrada na defesa dos direitos humanos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico sob o qual interpretam a deficiência sob uma abordagem ambiental fundamentada no controle dos indivíduos, dos serviços e suportes sociais (GLAT; FERNANDES, 2005).

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento aos alunos com necessidades de ações educativas de qualidade, ou seja, a todos os alunos, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos do século XXI tenham sido desenvolvidas experiências promissoras no sistema educacional brasileiro, a grande maioria das redes de ensino em todo o país carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, notadamente pelos programas de pós-graduação em Educação, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação.

No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais.

Segundo estudo de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, p. 35), os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

Corroborando com essa análise do cenário da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil feito pelas autoras supracitadas, verifica-se que não existe dados para o monitoramento da meta 4 do Plano Nacional de Educação, qual seja, a de universalizar,

para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Nesse caso, mesmo os indicadores auxiliares provenientes das pesquisas acadêmicas e do Censo do IBGE não conseguem levantar informações completas que permitam diagnosticar a situação de evolução da Educação Inclusiva no Brasil. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC) em relação ao tema, pois sem instrumentos de monitoramento sistemáticos, não é possível traçar um panorama geral da situação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, para o reconhecimento decisivo da Educação Inclusiva acontecer no cenário educacional brasileiro, será necessária a participação do Estado, da sociedade civil e das famílias na defesa pelo direito à diversidade ao se colocar em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, nas instituições educativas e nas políticas públicas em geral, como citado anteriormente.

É válido alertar, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade, pode-se incorrer no erro de reforçar o papel estruturante do racismo e, desse modo, tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga pela conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual.

Sendo assim, cabe a Educação Especial, no contexto de uma Educação para Todos, abordar as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e se articular com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Education for all: making it happen. **Support for Learning**, v. 10, n. 4, p. 147-155, 1995.
- AINSCOW, M. Developing links between special needs and school improvement. **Support for Learning**, v. 13, n. 2, p. 70-75, 1998.
- AINSCOW, M.; TWEDDLE, D. A. **Encouraging classroom success**. Londres: Fulton, 1988.
- ARNAIZ, S. P.; DE HARO RODRÍGUEZ, R.; BLÁZQUEZ NAVARRO, I.; MARTÍNEZ ABELLÁN, R. La experiencia integradora de un centro de educación primaria desde la perspectiva del profesorado. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 186, p. 255-266, 2001.
- BALLARD, K. Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. **International Journal of Inclusive Education**, v. 1, p. 243-256, 1998.
- BAILEY, J. **Medical and psychological models in special needs education**. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação 2014**. Brasília: CONAE, 2014.
- CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, p. 29-34, out., 2005.
- DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, Ediciones. UNESCO, 1996.
- FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. What is an inclusive school? In: VILLA, R. A.; THOUDAND, J. S. (Ed.). **Creating an inclusive school**. Alexandria: ASCD, 1995.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, p. 35-39, out., 2005.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica**. Banco Mundial: 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 jan. 2005.
- ORTIZ, G. C. De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. **Siglo Cero**, v. 27, n. 2, p. 5-13, 1996.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, p. 7-18, out., 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out., 2005.

SEBBA, J. **What works in inclusive education?** Ilford: Barnados, 1997.

SKRTIC, T. The special education paradox: equity as the way to excellence. **Harvard Educational Review**, v. 61, n. 2, p. 148-206, 1991.

SLEE, R. Learning initiatives to include all students in regular schools. In: AINSCOW, M. (Ed.). **Effective school for alls**. Londres: Fulton, p. 43-67, 1991.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência mundial de necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 14

A ACESSIBILIDADE FÍSICA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva⁶⁰
Otniele Marinho da Silva⁶¹

RESUMO

É por meio da Acessibilidade que a pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida, objetiva sua autonomia, sendo assim, esta acessibilidade torna-se referencial na garantia à inclusão social desta população, que há muito tempo se encontra à margem da sociedade. Este artigo teve como objetivo geral refletir a questão da acessibilidade para o aluno com deficiência física que procura oportunidade para desenvolver suas potencialidades e adquirir aprendizado e conhecimento na rede regular de ensino público. E os objetivos específicos foram explicar as categorias fundamentais do estudo (acessibilidade e pessoa com deficiência); identificar os direitos constitucionais elaborados em favor da pessoa com deficiência e analisar a acessibilidade conforme as legislações e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/2004), a Política Nacional da Pessoa com Deficiência e os princípios do Desenho Universal. Também enriqueceremos a discussão com reflexões sobre a mencionada acessibilidade nas instituições de ensino público.

Palavras-chaves: Acessibilidade. Pessoa com Deficiência. Instituição de Ensino Público.

⁶⁰Doutora em Educação e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Email: gracamirandafs@gmail.com

⁶¹Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Email: otniele@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um assunto bastante relevante nos dias contemporâneos e se volta para a extensão da igualdade de oportunidades para todos, de forma que haja a inclusão social, dando ao indivíduo o poder de fazer, de maneira autônoma e segura, suas escolhas sociais e econômicas, levando em consideração suas limitações físicas.

As barreiras de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no Art. 8º, são todos e quaisquer obstáculos que limitem a movimentação, o acesso, a circulação com segurança, em espaços públicos e privados, trazendo transtornos à pessoa com deficiência, além de expressões de preconceito e discriminação, que é a conhecida barreira atitudinal. Já as conhecidas barreiras arquitetônicas que apresentam estruturas que limitam o acesso de pessoas com deficiência em espaços urbanos, estão presentes na maior parte das escolas brasileiras de ensino público regular.

Este artigo se justifica inicialmente pelo interesse em aprofundar a temática da acessibilidade física, pelo valor que esta remete à inclusão educacional, analisando as barreiras a serem removidas e as leis, decretos e programas desenvolvidos pelo Governo Federal que regem os direitos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência.

Propomos como principal objetivo refletir a questão da acessibilidade do aluno com deficiência física que procura oportunidade para desenvolver suas potencialidades e adquirir aprendizado e conhecimento na rede regular de ensino público. Diante disto, expomos os objetivos específicos, que são: explicar as categorias fundamentais do estudo (acessibilidade e pessoa com deficiência), identificar os direitos constitucionais elaborados em favor da pessoa com deficiência e analisar a acessibilidade conforme as legislações e normas da ABNT/NBR 9050/2004, a Política Nacional da Pessoa com Deficiência e os princípios do Desenho Universal.

Essas discussões estarão fundamentadas na Política Nacional de Educação, Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência e Inclusão Educacional, e outras legislações e documentos, com o intuito de enriquecer a reflexão, para que a pesquisa proporcione esclarecimentos acerca dos direitos que portam os alunos com deficiência.

Ao longo das trajetórias de lutas, as Leis têm sido, cada vez mais, aprovadas em favor das pessoas com deficiências, e tais lutas impuseram e impõem mudanças que buscam a erradicação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de toda espécie de entrave que impeça a

participação direta e autônoma destas pessoas, que há tanto tempo encontram-se às margens da sociedade, no escanteio social.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE NA REDE REGULAR DE ENSINO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Definir o termo deficiência é uma tarefa bastante complexa, tendo em vista, que ela é analisada por diversos segmentos e é norteadada por vários aspectos. No Art. 3º do Decreto nº 3.298 de 1999, a deficiência é compreendida como “toda a 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” (Art. 3º, 1999).

Discordamos com a colocação utilizada neste terceiro artigo do decreto acima alocado, quando refere-se a deficiência como sendo “toda anormalidade”, pois, dar-se a entender que a pessoa com deficiência é anormal, demente, desvairada, sem potencialidades, quando, em suma, isto não condiz com a realidade. De maneira alguma, podemos considerar, nem generalizar, que uma pessoa com deficiência é aquela que não tem qualidade intelectual suficiente para desenvolver atividades, (levando em consideração suas limitações), que qualquer pessoa que não tenha deficiência execute. É bem verdade que, toda pessoa que tem alguma deficiência terá suas limitações, mas não o torna incapaz de desempenhar atividades diversas, como dá a entender a última parte do exposto no decreto. Ser deficiente não é ser anormal, ser deficiente é ser diferente, e, neste sentido, somos todos.

Em 2006 foi publicada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, segundo nos diz a Cartilha do Censo 2010, “é o documento que reconhece o valor de cada indivíduo, independente de sua funcionalidade e apresenta linhas de ação que permitam que os países alcancem o objetivo de todas as pessoas atingirem seu potencial” (2012, p. 4).

Este documento define pessoas com deficiências todas aquelas que apresentem características próprias, consideradas fora do chamado padrão da normalidade, ou seja,

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (DECRETO nº 6.949/09, Art. 1).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) define deficiência a

redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente (2004, p. 6).

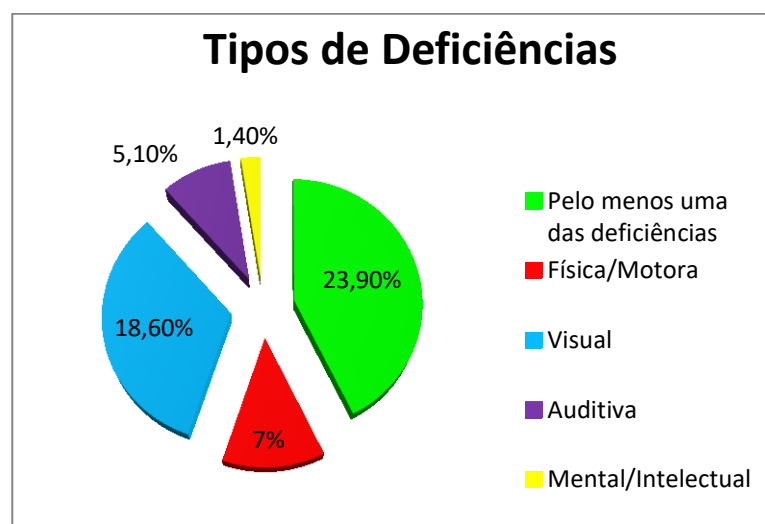
E segundo Lenzi (2012),

A proposta da ONU é determinar como pessoa com deficiência aquela que exibe um risco maior, se comparado com o restante da população, de possuir restrições a algumas tarefas específicas ou de participar de atividades de modo geral. Nesse aspecto, leva-se em conta as adaptações que a pessoa necessita para realizar tarefas como se vestir, tomar banho, ir ao trabalho, a igreja, etc. (p. 7).

A deficiência é caracterizada em cinco tipos, que são: deficiências física, visual, auditiva, intelectual e múltipla.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa, e de acordo com dados do censo demográfico de 2010 um grande número de pessoas no Estado brasileiro, cerca de 23,9% da população total, aproximadamente 45,6 milhões de pessoas, possuem algum tipo de deficiência, sendo que, prevalecendo às demais, está a do tipo visual, com 18,60%, vindo abaixo a do tipo físico/motora, com cerca de 7% deste total, ficando em terceiro lugar a do tipo auditiva, com 5,10%, seguida pela mental/ intelectual, em 1,40% da população, elucidados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição das Pessoas com Deficiências do Brasil por tipo de deficiência



Fonte: Dados do Censo do IBGE, 2010.

É a acessibilidade que promove a quebra de limitações diárias vivenciadas pela pessoa com deficiência física, sendo assim, a NBR 9050/2004 aplica ao termo acessibilidade a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (p. 2).

A construção de uma Norma direcionada de forma específica para a acessibilidade é de grande valor para a sociedade brasileira, em especial para aqueles que apresentem alguma deficiência, pois é uma forma de garantir legalmente os direitos essenciais de acessar com autonomia e liberdade os espaços públicos e privados.

Embora no Art. 11 do capítulo IV da Lei nº 10.098/2000 aborde que todos os edifícios públicos e privados direcionados ao uso coletivo deverão ser construídos de forma que se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, é comum observarmos diversas barreiras arquitetônicas que bloqueiam ou até mesmo impedem pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida a locomover-se em espaços de acesso ao público, em particular, as escolas, havendo assim violação de direitos.

As escolas são espaços públicos que devem seguir a legislação, ampliando seus ambientes internos e externos, adaptando-os ao que tange as normas da ABNT NBR 9050/2004 e todas as demais leis impostas para tal finalidade, e as escolas que estiverem ainda nos projetos devem por si só já apresentarem as adequações de acessibilidade, estando preparadas para receberem pessoas com qualquer tipo de deficiência.

A sanção destas Leis sobre a acessibilidade foi de extrema importância para a população brasileira tendo em vista, que elas abrangem vários setores, tanto no que se refere ao ambiente físico como também as edificações e transportes, de espaços públicos e privados, possibilitando aos usuários destes espaços a inclusão de forma que os acessem com independência, liberdade e segurança. É válido destacar que um espaço acessível é aquele que pode ser acessado por qualquer pessoa independente de ter a deficiência ou não.

3 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao que diz Lopes e Amaral (2008) após a ampliação da democracia, o Estado se depara com a extrema necessidade de promover o bem-estar da sociedade e isto direcionado em diversas áreas, entre elas estão a educação, saúde, meio ambiente, entre outras, portanto, os governos se utilizam das Políticas Públicas, que são definidas como um “(...) conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para solução (ou não) de problemas da sociedade (...)” (2008, p. 15).

As “Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais e/ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (LOPES, AMARAL, 2008, p. 15). Num contexto mais amplo as políticas públicas são frutos da mobilização popular e debates democráticos junto ao governo.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como, situa vários princípios que direcionem o ensino, entre eles estão a:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996).

O inciso I, por si só, já é bastante claro sobre o direito à acessibilidade para a Pessoa com Deficiência, quando define como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e bem sabemos que, para tal é necessário que haja mudanças no espaço físico, que cooperem para a fácil locomoção destas pessoas nas instituições de ensino. Pois, não é suficiente o direito estar posto na legislação, faz-se necessário este direito ser efetivado na vida cotidiana de estudantes e docentes, só assim, o direito, já garantido em lei, se concretiza.

A política que garante os direitos das pessoas com deficiência percorreu uma trajetória antiga e apresenta alguns avanços conquistados mediante este percurso até a contemporaneidade, mais precisamente fora garantida na Constituição Federal de 1988, ao que alerta a publicação da Secretaria Nacional de Promoção à Pessoa com Deficiência em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos,

em 1989, foi editada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE⁶². Na prática, a instituição da CORDE ocorreu somente no ano de 1993. Ela foi encarregada de elaborar planos, programas e projetos, voltados para implantação da Política Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência (2008, p. 18).

Uma das mais recentes conquistas foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146 -, sancionado em 6 de julho de 2015, tendo o senador federal Paulo Pain por autor. Segundo ele, o documento traz grandes progressos nos princípios da cidadania e materializa as leis existentes (PAIN, 2015). O referido Estatuto destaca várias áreas, tais como, a saúde, educação, transporte, trabalho, lazer, e determina habilitação e reabilitação. Este Estatuto veio viabilizar os direitos constitucionais, desta gama minoritária da sociedade. Também foi fruto de muita pressão política da sociedade civil organizada.

No Art. 1º enfatiza o principal objetivo do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (2015, p. 8).

O Estatuto assegura os direitos da pessoa com deficiência através da promoção da equiparação de oportunidades e garantindo a acessibilidade, desta forma, gerando autonomia necessária para a pessoa com deficiência desempenhar suas atividades cotidianas sem, necessariamente, ter que outro auxiliá-la. No eixo educação ele está repleto de diretrizes que estão para além das modificações estruturais das instituições de ensino, como, por exemplo, além da adição de rampas em suas entradas, para o acesso dos alunos que utilizam cadeiras de rodas, também há a dimensão da permanência na escola, participação e aprendizado adequado e de qualidade, tudo isso está ligado ao caráter pedagógico; é o que afirma o artigo 28º, apresentando que é dever da instituição garantir o:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015, p. 20).

Bem como, também apresenta:

⁶² Neste documento aborda a sigla CORDE como Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, porque ainda não tinha sido alterado e banido o termo “portador” ao referir à pessoa com deficiência.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Ibidem, p. 20).

Considerando de grande importância: “VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Ibidem, p. 20).

E sabemos que não ocorrerá com imediatidade, pois tudo deve ser planejado, pensado, discutido, tendo uma intensa e direta participação de discentes e suas famílias, como mostra a citação a seguir:

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Ibidem, p. 20).

Para tanto, é de fundamental importância que haja: “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Ibidem, p. 21).

Além da disponibilização das formações, é preciso que haja profissionais, da rede regular de ensino, interessados em aprender e se qualificar na área da inclusão. No entanto, é essencial que estas formações estejam disponíveis, e que os governos, nas suas várias instâncias, incentivem estes profissionais a se capacitarem e também disponibilizem:

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Ibidem, p. 21).

As instituições devem estarem abertas junto as suas equipes multiprofissionais à mudanças e transformações nos seus conteúdos curriculares, para que haja assim,

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Ibidem, p. 21).

Para a efetivação da inclusão escolar, faz-se necessário que apresente nas instituições: “XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Ibidem, p. 21).

No Art. 27º do Capítulo IV do documento, esclarece os direitos de acesso à educação, ao dizer que é direito constitucional da pessoa com deficiência está incluída em todos os níveis da educação e, de fato, possa desenvolver, dentro de suas possibilidades e limitações individuais, seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015).

Cabe ao poder público, à família, comunidade escolar e à sociedade em geral, assegurar o cumprimento de todo o aparato legal exposto no documento, que garantam o acesso, a permanência, a participação e o desenvolver educativo no processo ensino/aprendizagem do educando com deficiência, nas instituições de ensino.

4 A ACESSIBILIDADE SEGUNDO A ABNT NBR 9050/2004 E O DESENHO UNIVERSAL: ALGUMAS DAS RECOMENDAÇÕES DE ADAPTAÇÃO

A ABNT NBR 9050 de 2004 substituiu a ABNT NBR 9050 de 1994, que após uma década houve a necessidade de acrescentar ao documento algumas mudanças que atingissem o seu melhoramento no que tange a acessibilidade, em especial às pessoas com deficiência física, tendo por objetivo:

- a) Estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade;
- b) No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como: próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de roda.

O espaço educacional é basicamente a escola, voltado para, segundo Saviani (1980, p. 6), curar a enfermidade conhecida por ignorância, e sua função é distribuir ensinamentos, conduzir os conhecimentos agregados pela humanidade. E de acordo com o MEC (2008, p. 6), “para o espaço escolar, o essencial é que seus componentes se articulem com o projeto político-pedagógico, que contribuam para se alcançar os objetivos educacionais”.

As escolas são espaços que precisam ser arquitetonicamente pensados e construídos de maneira que melhore o acesso aos alunos que têm dificuldades de locomoção, ou seja, espaços adequados que respondam positivamente a tais dificuldades, já as escolas construídas anteriormente ao aparato legal, sem a legislação da acessibilidade, sem os aspectos facilitadores, devem ser, com urgência, adaptadas de maneira que sejam objetivados os direitos dos alunos com deficiência.

A acessibilidade não deve ser limitada apenas ao nível arquitetônico, alerta Manzini (2008 apud FIEDGENBAUM, 2009), que “é necessário ofertar às escolas as condições de acessibilidade em: edificações, meios de comunicação e informações e recursos didáticos” (p. 16); e segundo Melo (2008) apud Silva (2013), a acessibilidade é dividida em seis categorias, que são detalhadas abaixo:

- 1) Acessibilidade Arquitetônica: não deve haver barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transportes individual ou coletivos;
- 2) Acessibilidade Comunicacional: não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;
- 3) Acessibilidade Metodológica: não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e educação de filhos;
- 4) Acessibilidade Instrumental: não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, e de lazer ou recreação;
- 5) Acessibilidade Programática: não deve haver barreiras invisíveis. Embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos;
- 6) Acessibilidade Atitudinal: não deve haver preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (MELO 2008 apud SILVA 2013, pp. 24 e 25).

Destas seis categorias de Acessibilidade apresentadas, a mais preocupante é a atitudinal, pois, vai para além do que se possa de maneira objetiva construir, reformar ou acrescentar, vai no que tange de mais complexo do ser humano, o seu interior, o que ele mesmo decide acreditar e defender, construído subjetivamente ao longo de sua trajetória de vida.

Assim como diz Fiegenbaum que, “muitas barreiras são impostas, até mesmo sem que se perceba, mas acabam impedindo a inclusão e permanência de alguns alunos na escola” (2009, p. 16).

E de todas as barreiras, existem as piores que são:

Aquelas que surgem quando, por exemplo, a instituição se recusa a receber algum aluno por se achar incapaz de atendê-lo, ou quando deixa de investir em obras que facilitariam o acesso de alguns alunos, como rampas, e em decorrência, comprometem sua permanência na escola, assim como ocorre quando não há investimento em instrumentos específicos de aprendizagem (FIEDGENBAUM, 2009, p. 16).

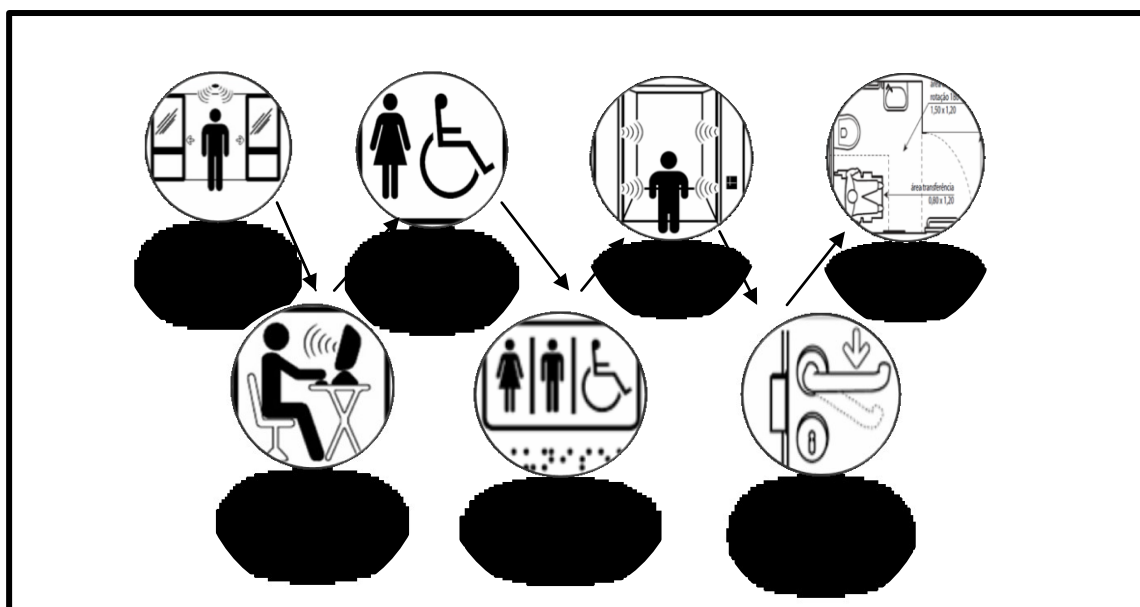
Um espaço construído pelos moldes do Desenho Universal será esquematizado para ser acessível não só às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, mas para todas as pessoas com suas variadas características, sendo seu principal objetivo promover a inclusão. Define-se por Desenho Universal:

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 (DECRETO nº 5.296/2004, Art. 8º, IX).

De acordo com Dischinger (2004 apud AGUIAR, 2010), Desenho Universal é uma filosofia de projeto que visa a criação de ambientes, edificações e objetos, considerando, desde o início de sua concepção, a diversidade humana. Nesta concepção, as necessidades específicas de todos os usuários (idosos, crianças, gestantes, pessoas com deficiências temporárias ou permanentes, etc.) devem ser atendidas, eliminando-se a ideia de fazer ou adaptar “projetos especiais”.

Para a NBR 9050/04, Desenho Universal é “aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população” (p. 3). Carletto e Cambiaghi (2012, p. 10), dizem que a “ideia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos”. Segundo as autoras, o próprio criador da terminologia *Universal Design* Ron Mace, em conjunto com outros arquitetos, estabeleceram sete princípios do desenho universal, que logo em seguida são ilustrados na figura abaixo:

Figura 1 – Esquema com exemplos para os princípios do Desenho Universal



Fonte: Elaboração Própria. João Pessoa, 2016.

- 1) Igualitário: São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos;
- 2) Adaptável: Design de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso;
- 3) Óbvio: De fácil entendimento para que uma pessoa possa compreender, independente de sua experiência, conhecimento, habilidades de linguagem, ou nível de concentração;
- 4) Conhecido: Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição;
- 5) Seguro: Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais;
- 6) Sem esforço: Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga;
- 7) Abrangente: Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, anões etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas, etc.) (2012, p. 12-17).

Para os cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida terem acesso com facilidade as dependências das instituições de ensino é necessário que, no mínimo, sua entrada seja adaptada com rampas adequadas.

Os corredores devem apresentarem largura e estrutura adequadas ao usuário de cadeira de rodas, segundo as normas estabelecidas pela ABNT NBR 9050/2004.

Quando o assunto é corrimão o caso é ainda mais grave, e a regra ainda maior, pois na NBR 9050/2004 dispõe que,

os corrimãos devem ser instalados em ambos os lados dos degraus isolados, das escadas fixas e das rampas. Os corrimãos devem ter largura entre 3,0 cm e 4,5 cm, sem arestas vivas. Deve ser deixado um espaço livre de no mínimo 4,0 cm entre a parede e o corrimão. Devem permitir boa empunhadura e deslizamento, sendo preferencialmente de seção circular. Quando embutidos na parede, os corrimãos devem estar afastados 4,0 cm da parede de fundo e 15,0 cm da face superior da reentrância. Os corrimãos laterais devem prolongar-se pelo menos 30 cm antes do início e após o término da rampa ou escada, sem interferir com áreas de circulação ou prejudicar a vazão. As extremidades dos corrimãos devem ter acabamento recurvado, ser fixadas ou justapostas à parede ou piso, ou ainda ter desenho contínuo, sem protuberâncias. Para degraus isolados e escadas, a altura dos corrimãos deve ser de 0,92 m do piso, medidos de sua geratriz superior. Para rampas e opcionalmente para escadas, os corrimãos laterais devem ser instalados a duas alturas: 0,92 m e 0,70 m do piso, medidos da geratriz superior. Quando se tratar de escadas ou rampas com largura superior a 2,40 m, é necessária a instalação de corrimão intermediário. Os corrimãos intermediários somente devem ser interrompidos quando o comprimento do patamar for superior a 1,40 m, garantindo o espaçamento mínimo de 0,80 m entre o término de um segmento e o início do seguinte (ABNT NBR 9050/2004, p. 46-47).

Outros espaços que são de igual modo observado nas instituições de ensino regular são os banheiros, que apresentam espaço interno insuficiente para manobra da cadeira de rodas, outros não possuem corrimão que auxiliem no deslocamento do aluno da cadeira para o vaso sanitário. Outros exemplos consistem nos bebedouros, nas cantinas, e em outros espaços escolares que não são adequados e necessitam ser adaptados para o uso das pessoas que apresentem deficiência ou mobilidade reduzida.

Se esses princípios fossem realmente empregados na nossa rede pública de ensino, a realidade dos estudantes com deficiência (assim como outras categorias também) seria muito melhor, as escolas proporcionariam um ambiente com aconchego, comodidade e, assim, os medos, inseguranças e desafios enfrentados, cotidianamente, pelo alunado que apresenta alguma deficiência, seriam minimizados ou mesmo superados, tendo, com essas condições, um saldo positivo no processo ensino/aprendizagem no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problemas de falta de acessibilidade são encontrados todos os dias em vários espaços e equipamentos urbanos, mobiliários, transportes e edificações, o que não é diferente quando se trata da rede pública de ensino do nosso país. Sendo assim, as escolas, em sua grande maioria, apresentam o mínimo de acessibilidade no aspecto arquitetônico e curricular. Para além dos obstáculos físicos, existem ainda, as barreiras atitudinais, que provocam a exclusão, - de modo mais destruidor -, dos estudantes com deficiência, e de forma ainda mais complexa e perigosa,

devido atingir o interior das pessoas, sua autoestima, seu emocional, e podem promover transtornos e doenças na alma, como, por exemplo, transtornos de ansiedade e a depressão, e outras mazelas. A pessoa com deficiência, seja ela: física, mental/intelectual, visual, auditiva e múltipla, sofre, ainda mais, quando atitudes de exclusão, como o *bullying*, acontecem, abrindo espaço ao preconceito. Ou seja, as barreiras atitudinais significam comportamentos e posturas que podem levar à exclusão, com marcas visíveis e invisíveis, que podem perdurar por muito tempo e obstaculizar o desenvolvimento saudável e satisfatório de uma pessoa. Infelizmente, as escolas, no geral, vivem intensamente esta realidade de *bullying* e de todos os outros tipos de preconceitos, que impedem a acessibilidade de modo amplo, democrático e respeitoso.

As barreiras atitudinais são muito sérias e necessitam serem superadas por meio de uma gestão que combata, veemente, esta realidade extremamente negativa, e tão presente nas escolas em geral e também nas escolas públicas de ensino. Faz-se mister uma intensa e expressiva campanha de mobilização e reflexão em torno desta problemática social tão grave, que acarreta consequências frustrantes, nocivas e profundas, na vida de todos aqueles que sofrem com estas barreiras atitudinais danosas.

Observa-se que as adaptações e adequações no âmbito educacional mais comum no que tange ao padrão exigido no documento da ABNT NBR 9050/2004 da acessibilidade, são corredores amplos para deslocamento em cadeiras de rodas, portas largas nos banheiros e rampas. No entanto, são muitas as adaptações necessárias para que haja a inclusão de forma plena e eficaz, e, assim, serem efetivados os direitos, já conquistados e garantidos, presentes na legislação brasileira.

Nesse sentido, e de acordo com Ramos, Richardson e Gondim (2012, p. 151), estamos recheados de planos, Leis, programas e políticas assistencialistas, decretos e projetos com siglas que encantam aos ouvidos, mas que na realidade, infelizmente, quase sempre não saem do papel, e ficam cruzando-se entre si em diversas pastas. Sabe-se que, as escolas não apresentam especialidades suficientes para atender o crescente número de alunos com deficiência, frente ao processo inclusivo que é posto, mesmo diante do respaldo legal e Constitucional.

Os direitos são conquistas relevantes, frutos de muitas lutas políticas e sociais da população civil e perpassadas no decorrer da história, formada por conjunturas repletas de ganhos e retrocessos nos direitos conquistados, desta forma, percebe-se o quanto é preciso que os movimentos sociais e a sociedade em si, organizem-se e mobilizem-se, cada vez mais, para que seja concretizada a garantia desses direitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fabiola de Oliveira. **Acessibilidade relativa dos espaços urbanos para pedestres com restrições de mobilidade.** São Carlos: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/151701/mod_resource/content/3/tese-acessibilidade%20em%20espa%C3%A7os%20urbanos.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. **Avanços das Políticas para as Pessoas com Deficiência:** uma análise a partir das Conferências Nacionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; 1. ed. 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

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

_____. Ministério de Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola Acessível.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2016.

CARLETTTO, Ana Cláudia. CAMBIAGHI, Silvana Serafino. **Desenho Universal:** um conceito para todos. São Paulo: Edição Mara Gabrilli, 2012. Disponível em: <http://www.vereadoramaraabrilli.com.br/files/universal_web.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

FIEGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar:** tornando a inclusão possível. Porto Alegre: [s.n.], 2009.

LENZI, Máira Bonna. **Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35\[845\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35[845]ABEP2012.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular:** Um Caminho para a Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual. Londrina-PR: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

NORMA BRASILEIRA, ABNT NBR 9050/2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** 2. ed. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PAIN, Paulo. **Estatuto da Pessoa com Deficiência:** Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Brasília. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2016.

RAMOS, Zilma Maria; RICHARDSON, Jarry; GONDIM, Francisca Francineide Feitosa. **Deficiência:** uma questão de cidadania. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

SALVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 4. ed. Editora Cortez. Disponível em: <http://www.ead.ifba.edu.br/file.php/325/escola_e_democracia_demerval_salviani_1_.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SILVA, Otniele Marinho. **A Acessibilidade Física na Rede Regular de Ensino.** Monografia (Curso de Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, 2016. 80 f.

CAPÍTULO 15

AUTISMO INFANTIL: ABORDAGEM DA INCLUSÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Maria José Rodrigues Martins⁶³
Arleciane Emilia de Azevêdo Borges⁶⁴
Gilvaneide Nunes da Silva⁶⁵
Waleska Ramalho Ribeiro⁶⁶

RESUMO

A inclusão escolar possui a prerrogativa de acolhimento para todos os alunos na rede regular de ensino, seja pública ou privada, independentemente de classe social, etnia ou condições físicas e psíquicas. O estudo tem por objetivo analisar a inclusão social de crianças autistas na política educacional a partir do espaço escolar. A pesquisa é de natureza exploratória que visa proporcionar a aproximação com o objeto em investigação. Quanto à abordagem, utilizou-se o método qualitativo com a utilização da técnica da observação participante em uma escola do município de João Pessoa/PB, assim como pesquisa bibliográfica e documental. A inclusão social de crianças autistas no espaço escolar ainda é um paradoxo, uma vez que de um lado há um arcabouço de legislações, que garantem o acesso, a estrutura e os recursos, e de outro faltam equipe interdisciplinar especializada para acompanhamento individualizado, suporte educacional, sala de recurso com material adequado, equipamentos compatíveis para aprendizagem e cobertura de acesso em muitas instituições de ensino. Desse modo, apreender a inclusão de crianças autistas no espaço escolar é materializar a garantia de que elas devem ter acesso e permanência ao padrão educacional de seus pares. Conclui-se ser imprescindível o papel do Estado como ente garantidor da proteção e de políticas públicas, pois as normativas sinalizam avanço legal, mas em contrapartida ainda se visualizam barreiras físicas e atitudinais no processo de inclusão escolar.

Palavras-chaves: Política de Educação. Sistema Educacional. Inclusão. Autismo.

⁶³Graduação em Serviço Social pela Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX). Email: nena_bsf@hotmail.com

⁶⁴Especialização em Fisioterapia em Gerontologia na UNINASSAU (2018). Especialização em Direito Material e Processual do Trabalho na ESMAT 13 (2016). Especialização em Auditoria em Saúde na FIP (2012). Graduação em Direito no UNIPÊ (2013). Graduação em Fisioterapia na UFPB (2011). Email: arleciane.emilia@hotmail.com

⁶⁵Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2013). Especialização em Políticas Públicas pelo SINTEP (2012). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010). Email: neidefelipe@hotmail.com

⁶⁶Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa/ISCTE (2015-2018). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2012). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2002). Email: waleska.candido@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O artigo 208, inciso III, da Carta Magna de 1988 garante o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2018a). A temática também está referenciada no artigo 54, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); no artigo 4º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no artigo 28, inciso III, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

O direito ao diagnóstico precoce pelo Sistema Único de Saúde (SUS) está assegurado pelo artigo 14, parágrafo 5º, da Lei nº 8.069/1990, alterado pela Lei nº 13.438/2017, tornando obrigatório um protocolo de avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico de crianças nos seus primeiros dezoito meses de vida (FEMIPA, 2017).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012, elenca os direitos das pessoas diagnosticadas com TEA, dentre eles: o acesso à educação. Dispõe inclusive no artigo 7º que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” e no parágrafo 1º que “em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo” (BRASIL, 2018b).

O Decreto Federal nº 8.368/2014 regulamenta a supracitada lei e dispõe no parágrafo 2º do artigo 4º o direito ao acompanhante especializado nas escolas: “caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com TEA ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar” (BRASIL, 2018d).

Desse modo, a inclusão escolar possui a prerrogativa de acolhimento para todos os alunos na rede regular de ensino, seja pública ou privada, independentemente de classe social, etnia ou condições físicas e psíquicas. Nesse espectro, a escola deve ofertar Atendimento Escolar Especial (AEE) com um profissional auxiliar, salas de recursos multifuncionais, estrutura adequada de mobilidade e tecnologias assistivas, com vistas a ajudar o desempenho para uma aprendizagem satisfatória (SARTORETTO, BERSCH, 2017).

Portanto, imprescindível o laudo médico para atestar o grau do comprometimento nas habilidades adaptativas e, conseqüentemente, justificar a contratação do acompanhante especializado que deverá realizar o apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais das pessoas com TEA, ou seja, um profissional que exercerá a atividade de cuidador e também a de mediador. Assim, o apoio técnico e financeiro prestado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos visa assegurar a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2018c).

Os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa documental mediante buscas em livros, artigos acadêmicos, legislações, relatórios e documentos institucionais, assim como método observacional, em que o pesquisador observador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Cristina Rolim Machado, localizada na cidade de João Pessoa/PB, aproximou-se da temática oportunizando uma melhor descrição entre a teoria e a prática no processo de inclusão de crianças autistas no espaço escolar.

O presente estudo tem como objetivo analisar a inclusão social de crianças autistas na política educacional a partir do espaço escolar.

2 AUTISMO INFANTIL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL

2.1 Autismo: conceito e legislação

O TEA é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizando-se por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados (APA, 2013), abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas até indivíduos com quociente de inteligência normal, que levam uma vida independente. Estes indivíduos também podem apresentar uma série de outras comorbidades, como hiperatividade, epilepsia e distúrbios de sono e gastrintestinais (ZAFEIRIOU, VERVERI, VARGIAMI, 2007).

Dos transtornos invasivos do desenvolvimento, que afetam o neurodesenvolvimento, o TEA é um dos que mais acomete, prejudicando a interação social, a comunicação e os padrões comportamentais e apresentando variações clínicas que podem ser diagnosticadas dos três aos cinco anos de idade. Atualmente, em dados coletados nos centros urbanos e zonas rurais, os estudos apontam que, para cada 10.000 habitantes, de 30 a 90 pessoas sejam diagnosticadas autistas (PEREIRA, SCHMITT, 2016). Estima-se que o TEA afete 1% da população e seja quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres (CHRISTENSEN *et al.*, 2012).

O sexo masculino lidera as estatísticas, ainda sem uma causa preponderante. Porém, existem investigações que possam relacionar este transtorno com hereditariedade, genética e fatores ambientais (PEREIRA, SCHMITT, 2016). Embora se acredite que fatores ambientais, como as infecções ou o uso de determinados medicamentos durante a gestação, exerçam influência no desenvolvimento do transtorno, presume-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos, o que demonstra a importância dos fatores genéticos na patogênese da doença (RONALD, HOEKSTRA, 2011; SANDIN *et al.*, 2014). Desta feita, a compreensão dos aspectos genéticos envolvidos em uma doença fornece informações valiosas sobre o risco de recorrência, o prognóstico e as possíveis intervenções terapêuticas (GRIESI-OLIVEIRA, SERTIÉ, 2017).

Quanto aos dispositivos legais, basta o cumprimento para tornar inegável o direito ao acesso dos indivíduos diagnosticados autistas nos mais variados ambientes, principalmente no espaço educacional. Nesse diapasão, destacam-se a Lei Maior do Brasil (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (2011), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA – Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), o Plano Nacional de Educação (2014) que regulamentou a Política Nacional do TEA (2014) e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) na perspectiva da efetivação dos direitos, incluindo a educação com oportunidades igualmente ofertadas a todo cidadão.

A Lei nº 12.764/2012 caracteriza pessoa com autismo aquela clinicamente diagnosticada com déficit comportamental, verbal, motor, intelectual, sensorial, com interesses restritos ou fixos, como também estereotipados. Segundo seu parágrafo 2º, “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2018b).

2.2 O diagnóstico e a linha de orientação

Em autópsias realizadas em autistas, puderam ser observadas células da região límbica, menores e condensadas, ocasionando a interrupção precoce no desenvolvimento. Então, a dificuldade de aprendizagem e a conturbada interação social destas crianças são inevitáveis, necessitando de constante acompanhamento, o que impede de ser um adulto agressivo e frustrado pelas suas incapacidades de compreensão (PEREIRA, PEREIRA, PEREIRA, 2013).

Durante o desenvolvimento da criança autista, comportamentos sociais diferenciados e brincadeiras associadas aos movimentos estereotipados são geralmente preocupações dos pais nas primeiras observações (BOSA, 2006).

As crianças autistas não se adaptam facilmente ao meio externo, pensam em concreto; por esta razão, precisam de uma rotina estruturada, sem notórias modificações, com materialização pedagógica, uso de muita criatividade, cores, formas e profissional especializado junto a uma equipe multidisciplinar, tornando maiores as chances de desenvolvimento de habilidades e possibilitando autonomia, capacidade, inclusão social e escolar (PEREIRA, PEREIRA, PEREIRA, 2013). Dessa forma, faz-se necessário o diagnóstico precoce em crianças do espectro autístico, bem como o envolvimento de diferentes profissionais da área da saúde para o tratamento e os cuidados a essa clientela (MESQUITA, PEGORARO, 2013).

Sobre o diagnóstico, é de extrema importância se manter atento aos sinais o mais previamente possível para que a criança com TEA acesse a rede de assistência e reabilitação e desenvolva sua autonomia no decorrer do processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo com novas aprendizagens e comportamentos (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

No Brasil, a inclusão educacional escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica que assegura o direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando das atividades escolares na mesma sala de aula sem qualquer tipo de discriminação ou segregação (BRASIL, 2018e).

Assim, a Educação Inclusiva determina a inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino e a realização do AEE no contraturno a fim de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação nas escolas. As atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas do AEE devem se diferenciar daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que, apesar do direito legal de acesso à educação, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ANA CRISTINA ROLIM MACHADO

3.1 Caracterização física da escola e seus recursos humanos

Para desenvolver o estudo, houve a inserção de um participante da pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Cristina Rolim Machado, na condição de pesquisador observador, pois a referida escola é referência para o atendimento de crianças autistas, localizando-se à Rua Hilton Solto Maior, nº 555, Bairro Água Fria, na cidade de João Pessoa/PB.

Tal escola foi criada pelo Decreto Municipal nº 2.461/1993 de 23/04/1993 e autorizada pelo Conselho Municipal de Educação (PPP, 2016). Recebe este nome em homenagem a Professora de Educação Física, atleta, representante do Estado através do handebol, que faleceu em virtude de um atropelamento na Praia de Tambaú, onde treinava.

O quadro de funcionários é composto por diretora geral, diretoras adjuntas, supervisora, Assistente Social, Psicóloga, orientadora escolar, professores em sala de aula, professores readaptados, tutores, vigilante, secretários, inspetores, auxiliares de serviço, monitores de informática, cuidadores, coordenadora do Programa Mais Educação, cirandeiros e auxiliar para a sala de recurso. Considerando o universo total de 88 profissionais, são 29 professores em sala de aula, 8 professores readaptados, 7 oficinairos, 2 Assistentes Sociais, 1 Psicóloga e 41 funcionários de apoio.

Desde 2012, a escola passou a funcionar nos turnos matutino e vespertino, das sete às dezessete horas, segundo as diretrizes municipais, com cobertura do ensino infantil e do fundamental, totalizando um número de 528 alunos matriculados e nas turmas do

PROJOVEM atendendo a uma demanda de 191 alunos no ano de 2017, com vistas ao acolhimento de todos que requisitem seus serviços. Dos 528 alunos, 21 possuem diagnóstico de deficiência, dentre os quais 03 diagnosticados com TEA.

Referente à estrutura física, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Cristina Rolim Machado, em sua amplitude, comporta 23 salas de aula, sendo 4 da educação infantil e 19 do ensino fundamental, um almoxarifado, um auditório, uma sala de audiovisual, quatro banheiros para funcionários, quatro banheiros para alunos, dois banheiros adaptados, uma cozinha, um depósito de material de limpeza, uma despensa, uma direção, um laboratório de informática, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de especialistas, uma sala de professores, uma secretaria e uma sala de recurso; entretanto, com pouco espaço para atividades de Educação Física.

Percebe-se que ainda é um imperativo a garantia de uma estrutura física adequada para o desenvolvimento de alunos autistas. Logo, “mudar o *layout* físico de classes pode fazer uma grande diferença, incorporar o desenho universal nas plantas de novos edifícios é mais barato que fazer as mudanças necessárias em edifícios antigos e aumenta em apenas 1% o custo total de construção” (ALMEIDA, 2012).

No tocante aos profissionais que atuam na escola, em sua maioria, professores e técnicos possuem titulação de graduação acadêmica e demais funcionários apresentam ensino fundamental; no entanto, há técnicos com mestrado em sua área de atuação. O público atendido preponderantemente é oriundo de família de baixa renda com pais em situação de desemprego e quase que a totalidade é beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF).

A escola compõe a rede do território, perfazendo uma ação conjunta com as políticas de saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Centro de Inclusão do Município, entre outros. O trabalho em rede direcionado à saúde é executado em consonância com o Programa Saúde na Escola (PSE) e com o Programa de Saúde na Família (PSF). Na Assistência Social, sua relação é materializada com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) mediante o acesso aos direitos socioassistenciais e aos benefícios eventuais.

Os maiores entraves institucionais quanto ao diagnóstico da criança são, muitas vezes, a própria família se nega a aceitar o laudo clínico conclusivo e o diagnóstico demora em média seis meses até a sua conclusão, pois o indivíduo passa por uma triagem para depois ser encaminhado ao primeiro atendimento, podendo ultrapassar três meses devido à demanda.

Estado e Município não possuem uma política pública para preparar e direcionar os mediadores no acompanhamento de crianças com TEA, adotando-se cuidadores ou tutores

para remediar o serviço, porém tais profissionais não são devidamente qualificados para desenvolverem atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento, à independência e à autonomia de uma criança autista, retardando o trabalho superficial executado pelo professor, sendo este um ator fundamental para as atividades lúdicas e de desenvolvimento do aluno.

O déficit de profissionais devidamente qualificados para desempenhar tais funções proporciona o engessamento ainda mais do desenvolvimento e do estabelecimento de uma rotina para crianças autistas, pois,

O treinamento adequado dos professores é crucial para ensinar crianças com necessidades educacionais diferentes. Os princípios da inclusão devem ser embutidos em programas de treinamento de professores, que devem incluir atitudes e valores, não apenas conhecimentos e habilidades. O treinamento e a pós-qualificação podem melhorar a oferta e – em última análise – a taxa de matrícula de alunos com deficiência (WHO, 2012, p. 230).

Destaca-se também que todo processo de qualificação profissional deve oportunizar aos professores a partilha de experiências na sala de aula e a troca de saberes e estratégias de aprendizagem, pois elementos como estes podem facilitar a construção de métodos e metodologias de trabalhos exitosos.

Entender o verdadeiro sentido da inclusão é considerar que,

Todas as crianças com deficiência devem ser educadas em classes normais, com colegas de idade apropriada. Esta abordagem enfatiza a necessidade de mudança em todo o sistema escolar. A educação inclusiva implica em identificar e remover barreiras e prover instalações razoáveis, permitindo a todos os alunos participarem e progredirem em cenários comuns. Para as crianças com deficiência, como para todas as crianças, a educação é vital em si mesma, mas também instrumental para sua participação na empregabilidade e outras áreas da atividade social (WHO, 2012, p. 218).

Em relação à parceria entre instituição e pais de alunos, criou-se uma rotina de reuniões trimestrais e, sempre que necessário, a família é chamada para estar junto ao processo de ensino-aprendizagem. Essa relação aponta que,

A família de uma criança autista necessita tanto de atendimento e orientação quanto o próprio indivíduo, não só para sua própria organização e ajustamento, como também para que possa constituir um elemento de apoio e ajuda ao processo de educação e reabilitação. É fundamental que os profissionais responsáveis pelo diagnóstico possam auxiliar de forma adequada a família para que essa esteja bem informada quanto ao tratamento da criança (SOARES, 2008, p. 56).

Faz-se essencial repensar as formas tradicionais de atendimento e suporte para a família, sem desconsiderar as potencialidades e as fragilidades que permeiam essa relação, assim, “os sistemas educacionais precisam se afastar das pedagogias mais tradicionais e adotar abordagens mais centradas no aluno, que reconheçam que cada indivíduo tem uma capacidade de aprender e um modo específico de aprendizado” (WHO, 2012, p. 228).

3.2 Tendências e desafios da equipe multiprofissional na atenção à criança autista

A inclusão de crianças autistas na escola se concretiza por meio de uma qualificada atenção no processo educacional, em que cada profissional tem um papel diferenciado e importante na construção da formação de cada criança. A educação escolar detém como função “promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos em seu âmbito sociocultural de referência” (BLANCO, 2004, p. 290).

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência, alguns desafios se materializam no cenário contemporâneo, dos quais se destacam:

- Conscientizar os professores de suas responsabilidades para com todas as crianças e construir e aperfeiçoar suas competências para ensinar crianças com deficiência. Educar professores sobre a inclusão de crianças com deficiência pode acontecer idealmente na educação de professores pré-serviço e em serviço. Devem-se enfatizar especialmente professores de áreas rurais, onde há menos serviços para crianças com deficiência;
- Apoiar professores e escolas para mudar do modelo de “tamanho único” para abordagens flexíveis que se ajustem a diferentes necessidades dos educandos, por exemplo, planos educacionais individualizados podem garantir que as necessidades de alunos sejam atendidas;
- Dar orientação técnica e explicar como agrupar alunos, diferenciar a instrução, usar pares para prover assistência, e adotar outras intervenções de baixo custo para dar suporte a alunos com dificuldades de aprendizado;
- Esclarecer e reconsiderar políticas de avaliação, classificação e colocação de alunos de modo a levar em consideração a natureza de interação da deficiência, não estigmatizar crianças e beneficiar indivíduos com deficiência;
- Pais, membros da família e professores devem decidir em conjunto sobre as necessidades educacionais de uma criança. As crianças agem melhor quando as famílias estão envolvidas, e isto custa muito pouco;
- Adotar a diversidade de recursos como ferramentas para criar ambientes inclusivos e aprendizado amistoso (WHO, 2012, p. 235).

O diferencial de uma equipe especializada influi diretamente na aprendizagem e no processo de inclusão de crianças autistas na escola mediante a adoção de professores assistentes, também denominados de apoio de ensino, que realizam o papel de acompanhar

alunos especiais no suporte e no desenvolvimento de atividades, cuja função não pode ser confundida com a do professor.

A permanência da criança autista no ambiente escolar requer planejamento e estratégias combinadas entre todos os profissionais da escola, um entendimento comum e compartilhado de papéis e responsabilidades, em que cada profissional se coloca como participante do processo de inclusão e permanência da criança na escola. Contudo, os cuidados na atenção especializada não “devem impedir as crianças com deficiência de interagirem com crianças sem deficiência ou se envolverem com atividades adequadas para sua idade” (WHO, 2012, p. 229).

Por fim, apreender a inclusão de crianças autistas no espaço escolar é materializar a garantia de que elas devem ter acesso e permanência ao padrão educacional de seus pares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, transcrever a interface da inclusão social da criança autista na política educacional remete a problematizar o papel da educação e de seus trabalhadores no processo de formação do aluno. Ainda é um imperativo a garantia de uma estrutura física adequada, com condições de habitabilidade e desenvolvimento. O *layout* físico das escolas, principalmente das públicas, incorpora um desenho antigo e não acessível com barreiras físicas visíveis.

Conforme os parâmetros da educação inclusiva, o déficit de profissionais devidamente qualificados para desempenhar as funções especializadas impossibilita ainda mais o desenvolvimento e o estabelecimento de uma rotina para crianças autistas, visto que a inclusão de crianças com TEA pressupõe atenção qualificada para uma adequada inserção social, convivência e construção da formação cidadã.

Logo, expõe-se o papel do Estado como ente garantidor da proteção e de políticas públicas, pois as normativas sinalizam avanço legal, mas em contrapartida ainda se visualizam barreiras físicas e atitudinais no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

APA – American Psychiatric Association. **DSM-V: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Estados Unidos: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018a.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018b.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018c.

_____. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 16 ago. 2018d.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em: 16 ago. 2018e.

CHRISTENSEN, D. L. *et al.* **Centers for Disease Control and Prevention**. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network. United States: 11 Sites, 2012.

FEMIPA – Federação das Santas Casas de Misericórdia e Hospitais Benéficos do Estado do Paraná. **SUS deve adotar protocolo com padrões para avaliação de riscos para desenvolvimento psíquico de crianças**. 2017. Disponível em:

<<http://www.femipa.org.br/juridico/sus-deve-adotar-protocolo-com-padrees-para-avaliacao-de-riscos-para-desenvolvimento-psiquico-de-criancas/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

MESQUITA, W. S.; PEGORARO, R. F. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. **Journal of the Health Sciences Institute**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 324-329, 2013.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez., 2013.

PEREIRA, C. A. V.; PEREIRA, C. F. V.; PEREIRA, C. C. V. Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 75-77, dez., 2013.

PEREIRA, K. F.; SCHMITT, B. D. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 68-73, jan./mar., 2016.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Cristina Rolim Machado**. João Pessoa: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2016.

RONALD, A.; HOEKSTRA, R. A. Autism spectrum disorders and autistic traits: a decade of new twin studies. **American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics**, Estados Unidos, v. 156B, n. 3, p. 255-274, abr., 2011.

SANDIN, S. *et al.* The familial risk of autism. **Journal of the American Medical Association**, Estados Unidos, v. 311, n. 7, p. 1770-1777, 2014.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Atendimento Educacional Especializado – AEE**. 2017. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/aee.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SOARES, M. O. C. **O papel da família no tratamento da criança com autismo**. 2008. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Integral Diferencial. Teresina-Piauí.

WHO – World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ZAFEIRIOU, D. I.; VERVERI, A.; VARGIAMI, E. Childhood autism and associated comorbidities. **Brain & Development**, Estados Unidos, v. 29, n. 5, p. 257-272, jun., 2007.

**“A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
(Estatuto da Pessoa com Deficiência)
assegura e promove, em condições de igualdade,
o exercício dos direitos e das liberdades
fundamentais da pessoa com deficiência,
visando a sua inclusão social e cidadania”.**

(Artigo 1º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)

ISBN 978-85-8237-145-9



Secretaria de Estado do
Desenvolvimento Humano



GOVERNO
DA PARAÍBA

viva
o trabalho.