

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O QUE É NECESSÁRIO SABER?

GEPE
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS
MUNIQUE MASSARO
(ORGANIZADORAS)**

EJ Editora
UFPB

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O que é necessário saber?



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Adenize Queiroz de Farias
Munique Massaro
(Organizadoras)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O que é necessário saber?

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Revisão Gráfica
Imagens de Capa
Editoreção Eletrônica e
Design de Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB
Alice Brito
depositphotos.com - maxymova / freepik.com
Jefson Oliveira

Catologação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

F723 Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber? / Adenize Queiroz de Farias, Munique Massaro (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
249 p.: il.
Recurso digital (2,2MB)
Formato: PDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN 978-65-5942-089-6
1. Educação especial. 2. Professores – Formação. 3. Políticas públicas. 4. Capacitismo. I. Farias, Adenize Queiroz de. II. Massaro, Munique. III. Título.

UFPB/BC

CDU 376.42(043)

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/
UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

Adenize Queiroz de Farias

CAPÍTULOS

1. REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS..... 9

Izaura Maria de Andrade da Silva

2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO COMBATE AO CAPACITISMO E A CORPONORMATIVIDADE: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTOADVOCACIA?.....22

Adenize Queiroz de Farias

Alessandra Miranda Mendes Soares

Táisa Caldas Dantas

3. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL42

Táisa Caldas Dantas

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL59

Izaura Maria de Andrade da Silva

5. POLÍTICAS DE INTERSETORIALIDADE E ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DOS SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES DE APOIO NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA76

Adenize Queiroz de Farias

Andreza Vidal Bezerra

Priscilene Matias dos Santos

6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....91

Munique Massaro

Izaura Maria de Andrade da Silva

7. TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	107
<i>Cláudia Regina Cabral Galvão</i> <i>Alessandra Cavalcanti</i>	
8. COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA	118
<i>Munique Massaro</i> <i>Patrícia Fernanda de Souza Vasconcelos</i>	
9. SISTEMA BRAILLE: LEITURA, ESCRITA E ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES	141
<i>Adenize Queiroz de Farias</i> <i>Mércia Rodrigues da Silva</i>	
10. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	163
<i>Shirley Barbosa das Neves Porto</i> <i>Niéjda Maria Ferreira de Lima</i>	
11. EQUÍVOCOS SOBRE A INCLUSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	177
<i>Sandra Alves da Silva Santiago</i>	
12. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	198
<i>Lisê Marlene da Silveira Melo Martins</i>	
13. O DESENHO UNIVERSAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DOS ESPAÇOS SOCIAIS.....	220
<i>Jackeline Susann Souza da Silva</i>	
NOTAS DE FIM	238
SOBRE OS AUTORES	243

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, produzido por várias mãos e sob diferentes perspectivas teóricas, reúne uma diversidade de textos que abordam, desde as concepções acerca da deficiência, até as políticas públicas e as práticas educativas que poderão auxiliar os docentes no trabalho com estes estudantes em sala de aula.

A iniciativa é fruto de discussões fomentadas por docentes e discentes que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais se revelaram impactados diante de uma recorrente fragmentação/desarticulação nas diferentes disciplinas e conteúdos da área da Educação Especial oferecidos em algumas licenciaturas e, sobretudo, no curso de Pedagogia daquela universidade.

Diante do exposto, o objetivo da obra é oferecer aos novos professores um programa de formação que reúna reflexões e conteúdos relevantes e significativos no que concerne à Educação Especial, subsidiando, dessa forma, docentes da Universidade Federal da Paraíba e de outras universidades parceiras, comprometidos com a expansão de pesquisas e a produção de novos conhecimentos na área.

Ao elaborar este material, que obviamente não foi projetado com o propósito de se tornar uma camisa de forças neste processo de formação docente, pretende-se evidenciar, sobretudo, a prática docente e as experiências de pesquisa de estudiosas do Estado da Paraíba que, por vezes, permanecem invisibilizadas no contexto da Educação Especial, seja no âmbito da região nordeste, seja no cenário nacional.

Na primeira parte do livro abordamos concepções e perspectivas teóricas acerca da deficiência, atualmente discutidas em nosso país. Posteriormente, refletimos sobre as políticas públicas e legislação em torno da Educação Especial. Os capítulos seguintes que compõem a segunda parte da obra, reúnem uma coletânea de textos com a

finalidade de orientar os professores no trabalho pedagógico voltado aos estudantes, público-alvo da educação especial.

Ademais, registramos que a expectativa das diversas autoras, mulheres, é de que, ao experimentar desta fonte de docentes, discentes e outros profissionais envolvidos com a área da Educação Especial, reafirmem por meio de cada uma das reflexões, seu empenho e comprometimento com a área. Assim, em meio aos inúmeros desafios presentes nos ambientes familiares, nos espaços escolares e na sociedade em geral, somaremos esforços no combate a atitudes capacitistas e na construção de culturas mais acolhedoras e inclusivas.

Adenize Queiroz de Farias

REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS

Izaura Maria de Andrade da Silva

As diferentes nomenclaturas adotadas para designar a pessoa com deficiência refletem mudanças na forma de conceber esse indivíduo e a sua educação. Distintos significados são tomados como referência para elaborar paradigmas com o objetivo de caracterizar a relação da sociedade com essas pessoas. Aqui, serão apresentados, inicialmente, os principais conceitos que orientaram não só a compreensão desses sujeitos, mas também a organização dos serviços que lhes são direcionados, especialmente, os educacionais.

No Brasil, no início do século XX, para aqueles classificados como anormais, era destinado o ensino emendativo. A partir da década de 40, os anormais passaram a ser denominados excepcionais e a sua formação ganhou o adjetivo daqueles para qual é destinada, educação do excepcional. E, na década de 70, a educação das pessoas consideradas deficientes foi intitulada de especial. Nos anos 90, a educação que inclui as pessoas com deficiência é voltada para todos os que apresentassem necessidades educacionais especiais e é nomeada como inclusiva. Hoje, no início do século XXI, a educação especial torna-se uma perspectiva da educação inclusiva e é direcionada para a pessoa com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, ainda preferencialmente na rede regular de ensino.

No início do século XX, Segundo Jannuzzi (2004), os anormais pedagógicos seriam aqueles dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade em função de defeito pedagógico. Esse conceito abarcava os deficientes, os indisciplinados, os tímidos, os preguiçosos, entre outros, ou seja, todos aqueles que não se ajustavam na escola organizada para elite. Esses ficaram excluídos da escola, ou eram

encaminhados para o ensino paralelo ao regular em classes e escolas especiais, denominado, na época, de ensino emendativo. Como o próprio nome expressa, emendativo evoca emenda, remendo. Esse era o objetivo da educação naquele momento: corrigir o defeito daqueles que eram considerados anormais físicos e/ou de conduta.

Na década de quarenta, Helena Antipoff, psicóloga russa, adepta da Escola Nova, que veio para o Brasil em 1927 para trabalhar em Minas Gerais a convite do então governador Francisco Campos, utiliza o termo excepcional para nomear todos os desajustados orgânicos e sociais. Para ela, excepcional eram indivíduos que possuíam alguma anomalia tanto sob o ponto de vista da inteligência em geral, como do ponto de vista do sentido da linguagem, da motricidade, e ainda, de caráter social ou moral (ANTIPOFF, 1992, p. 42).

Helena Antipoff, afirma Cassemiro (1996), fazia parte do grupo de profissionais do Instituto Jean Jacques Rousseau, sediado na Suíça, e era assistente de Claparède em Genebra. Para Soares (2000), Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço, foi um propagador dos princípios da Escola Nova, defendendo que o centro do processo de ensino era o aluno, considerado individualmente em suas capacidades. Essa formulação é uma das premissas que justifica a organização de modelos diferenciados de escolas e classes, considerando as capacidades e aptidões de cada aluno. Ainda de acordo com a referida autora, os escolanovistas entendem que as aptidões e capacidades são condições inatas dos indivíduos, independentemente da influência de fatores sociais e culturais.

Tendo como base os princípios da Escola Nova, Helena Antipoff organizou as classes nos grupos escolares de forma homogênea. Os alunos eram selecionados para classes A, B, C, D e E, de acordo com o grau de desenvolvimento mental, o qual era identificado por meio de testes psicológicos. Somente as classes D e E foram consideradas classes especiais, destinadas àqueles cujos resultados nos testes de medidas do coeficiente intelectual ficavam abaixo do que era considerado

normal, sendo incluídos na categoria de excepcional. De acordo com Antipoff (2002), o agrupamento das crianças em classes homogêneas seguia os princípios de organização racional do trabalho industrial, defendidos por Taylor.

O objetivo da educação dos excepcionais era a adaptação dos desajustados orgânicos e sociais à sociedade.

O mérito da proposta implementada por Helena Antipoff, destaca Jannuzzi (2004), foi o de possibilitar o acesso ao ensino público e gratuito aos então denominados excepcionais orgânicos e sociais, embora o fizesse em espaços excludentes, com o objetivo de preservar e garantir um ensino sem turbulência aos alunos da classe mais favorecidas nas escolas comuns.

Na segunda metade do século XX, o Secretariado Nacional de Reabilitação da Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu instrumentos de classificação que contribuíram não só para identificar a deficiência, mas também para estabelecer o seu grau de intensidade, limites e possibilidades dos sujeitos que a possuem. A esse respeito, as informações difundidas pela OMS foram utilizadas na organização dos serviços da área de saúde, educação, seguridade social, entre outros.

Em 1976, foi formulada a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), por ocasião da IX Assembleia da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1976). Trata-se de um manual, de acordo com o qual, a deficiência envolve três dimensões: deficiência, incapacidade e desvantagem. A primeira dimensão (impairments) está relacionada à perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica permanente ou temporária. Incluem nessa ocorrência defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais; a segunda (disabilities) refere-se a restrições para realizar determinadas atividades, como manipular, andar, ambular, ver, falar, ouvir, compreender e reagir rápido e adequadamente aos sinais do mundo ao seu redor em virtude de algum tipo de lesão; e

a última (handicaps) é resultante da primeira ou da segunda dimensão e se refere às consequências da deficiência em si, e/ou às restrições geradas por ela que limitam ou impedem o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais (WHO, 1976). Essa compreensão da deficiência, como assinalou Diniz, Medeiros e Squinca (2007), é a base do modelo biomédico/clínico. Citando Foucault, Diniz, Barbosa e Santos (2009) mostraram que no século XIX, o discurso biomédico/clínico contribuiu para redimir as pessoas com deficiência diante da narrativa religiosa do pecado ou da ira divina.

A deficiência já foi tida como um drama pessoal ou familiar, com explicações religiosas que a aproximaram ora do infortúnio, ora da benção divina em quase todas as sociedades (LAKSHMI, 2008). A contestação da narrativa mística e religiosa pela narrativa biomédica foi recebida como um passo importante para a garantia da igualdade (BARTON, 1998, p. 23; COURTINE, 2006, p. 305). As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68).

Atualmente, o modelo biomédico/clínico é muito criticado, porque estabelece uma relação de causalidade entre a deficiência e a situação de desvantagem social, sem considerar as barreiras presentes no meio social. Esse modelo, atribui ao indivíduo com deficiência, a responsabilidade por não usufruir dos bens material e cultural produzidos pela sociedade. No modelo biomédico, afirma Carvalho (2009), está subjacente uma visão depreciativa da deficiência. Termos e expressões tais como perda, anomalia, exteriorização de um estado patológico, defeito, restrição e prejuízo reforçam um enfoque pejorativo. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência são percebidas sobretudo

pelo que lhes falta e não por suas possibilidades. As práticas pedagógicas e de avaliação do modelo biomédico/clínico, assinala Oliveira (2002), estão focalizadas na deficiência e nas suas consequências.

Com efeito, a insatisfação de pesquisadores dessa questão, bem como do próprio movimento de pessoa com deficiência perante a leitura estritamente biomédica da deficiência, contribuiu para a elaboração do modelo social, que considera a deficiência como uma variável neutra da diversidade corporal humana (Diniz; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). O modelo social busca compreender o indivíduo em sua integralidade, contextualizando-o em seu ambiente econômico, social, político e cultural. Os problemas da privação e restrição escolar e produtiva presentes na vida dos indivíduos com deficiência só podem ser enfrentados com mudanças no contexto em que eles estão inseridos. Assim, na prática pedagógica e de avaliação, são enfatizados o ambiente e os aspectos educacionais. O modelo social por enfatizar demais o contexto, acaba por anular o papel do sujeito com deficiência. Como se o ser humano fosse apenas produto do meio. Não considera que ele é também produtor de sua realidade, subdeterminado pelos limites impostos pela deficiência.

Cabe ressaltar, aqui, que alguns princípios formulados pelos críticos do modelo clínico foram parcialmente assimilados pela OMS. Desse modo, em 2001, a organização publicou um novo documento para classificar a deficiência, denominado *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) (WHO, 2001). Nesse documento estão incluídos aspectos do modelo biomédico/clínico e do social, constituindo-se, assim, o modelo biopsicossocial. A deficiência passou a ser compreendida, então, como um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre as características do indivíduo e do contexto social em que está inserido. No modelo biopsicossocial, o foco da prática pedagógica e da avaliação está tanto no desenvolvimento do aluno como na organização do ambiente educacional.

Vale lembrar que a concepção de deficiência estabelecida pela CIF foi incorporada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificada no Brasil mediante o Decreto nº 6949/2009, que dá força constitucional a essa convenção. Esses documentos reconhecem a pessoa com deficiência da seguinte forma:

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 com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

O conceito de deficiência apresentado pela CIF e incorporado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta avanços, pois desloca a deficiência do indivíduo em si para relação/ interação com sua atitude e ambiente, elementos esses que podem dificultar ou facilitar a participação social. A classificação considera os fatores contextuais externos ao indivíduo como barreiras ou agentes facilitadores que podem provocar ou não a experiência da deficiência (CARVALHO, 2009). No entanto, os critérios de identificação dessa deficiência continuam tendo como base os parâmetros de normalidade/ anormalidade, como ressaltam Diniz, Medeiros e Squinca (2007).

A definição propagada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz avanços em relação à leitura estritamente biomédica da deficiência, que foi hegemônica no século XX. A deficiência deixou de ser relacionada a uma patologia, centrada nas características biológicas do indivíduo e passou a ser considerada questão ambiental, de interação com a sociedade e o ambiente. Ribas (2012) mostra que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) insere a compreensão da deficiência no conjunto de situações que levam a pessoa a ter mais ou menos possibilidades de inclusão social.

Ao mesmo tempo, o referido autor destaca o viés médico presente na definição que ainda regula os serviços prestados as pessoas com deficiência no Brasil. Segundo o Decreto nº 5296/2004, a pessoa com deficiência é compreendida como aquela que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade. Essa definição destaca as alterações corporais do indivíduo, desvinculadas das implicações dessas características com o seu meio, suas inter-relações¹. É uma compreensão reducionista, pois não considera a pessoa na sua completude, há uma generalização indevida, toma-se uma parte pelo todo. As pessoas com deficiência são focalizadas na perspectiva da carência, da ausência (SILVA, 2001). Enfatiza-se apenas os aspectos negativos e não leva em conta a versatilidade que a pessoa com deficiência possui, com o apoio dos devidos suportes, para compensar e superar as limitações decorrentes da deficiência.

A concepção de pessoa com deficiência apresentada pela CIF e incorporada pela convenção da ONU, indica a necessidade de modificar os instrumentos, espaços, atitudes, enfim, o meio ambiente e as relações sociais, para que o indivíduo desenvolva sua autonomia e identidade. Ela rompe com a ideia de limitação, presente na pessoa, mostrando que a situação de deficiência depende das condições do ambiente. Nessa perspectiva, a capacidade ou incapacidade de desempenho para determinada tarefa escolar, por exemplo, depende de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. No entanto, na organização dos serviços de saúde e educação direcionados à pessoa com deficiência, ainda prevalecem as referências relacionadas ao conceito estabelecido pelo modelo biomédico e incorporadas à legislação brasileira sobre o assunto (Decreto 5296/04). Ribas (2012) e Carvalho (2009) acentuaram que os conceitos atuais da CIF são pouco utilizados na organização dos diversos serviços voltados à pessoa com deficiência.

O Censo Escolar do INEP, por exemplo, utiliza ao mesmo tempo a definição que considera a inter-relação das características biológicas com o meio, apresentada no Decreto 6949/2009 e os traços biológicos que caracterizam cada tipo de deficiência, contemplada no decreto de 2004.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresenta orientação para o processo de avaliação da deficiência de acordo com a CIF. A lei determina que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015).

Mesmo considerando um avanço a inserção no censo e nas políticas educacionais de indicadores do contexto escolar, que podem contribuir com o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, há ainda uma tendência em adotar o modelo clínico, cuja ênfase é nos aspectos biológicos, em vez de considerar como mais relevante os aspectos sócio-políticos e pedagógicos, por exemplo, os sistemas de ensino exigem das crianças e jovens com deficiência o laudo médico para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)² nas escolas regulares.

Quais são as implicações das interpretações dominantes sobre a pessoa com deficiência para compreender o fenômeno da educação escolar do estudante com deficiência?

As principais implicações dizem respeito ao conjunto de fatores que são levados em conta na análise dos problemas escolares da pessoa com deficiência. Mais do que um problema físico, emocional, intelectual

ou sensorial, o exame da pessoa com deficiência deve considerar os suportes e as condições social, política e econômica do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Para ter um melhor desempenho acadêmico, um jovem surdo, por exemplo, necessita contar com o apoio do intérprete de Libras. O jovem com paralisia cerebral, com impedimento da fala, precisa contar com o sistema de comunicação suplementar e alternativo para superar a barreira de comunicação. Um jovem em cadeira de rodas só terá condição de participar com autonomia em todos os ambientes da escola, se ela for acessível. Um jovem com baixa visão terá condição de ter acesso ao currículo se contar com recursos ópticos e não ópticos para superar a incapacidade gerada pela condição de não visualizar o ambiente da mesma forma que os outros. A capacidade ou incapacidade de participar das diversas atividades depende das barreiras ou da disponibilidade de facilitadores.

Não se trata, porém, de negar as características relacionadas às deficiência/diferença físicas, sensoriais ou intelectuais, mas de contextualizá-las no conjunto das relações sociais como um dos elementos que pode influenciar em diferentes graus a constituição do sujeito social. Neste texto, a compreensão do sujeito com deficiência está fundamentada na abordagem gramsciana, isto é, o ser humano não pode ser compreendido considerando-se apenas as determinações biológicas de forma primordial e isolada. Nessa questão, Gramsci segue de perto e desenvolve o pensamento de Marx sobre o *homem concreto*: não uma *ideia* de homem, mas o resultado de múltiplas relações sociais e históricas de confronto com a natureza, através do trabalho. A formação de sua identidade não é um fenômeno individual, mas coletivo, constituída no âmbito da práxis social. Identidade de natureza plural e multifacetada (SILVA, 2011).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporou a posição do movimento internacional pela educação inclusiva, cujo principal marco foi a Declaração de Salamanca em 1994.

O movimento pela educação inclusiva defendeu a organização de uma *escola para todos*: escola essa que reconhece as diferenças, as necessidades de cada um e assim, promove a aprendizagem de todos. A Declaração de Salamanca disseminou o conceito de necessidade educacional especial, o qual se refere a todos os estudantes que apresentam diferenças significativas no processo de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a uma deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência torna-se uma necessidade educacional especial, dentre muitas outras. O conceito das necessidades educacionais especiais foi adotado nas políticas de educação especial no Brasil. No entanto, ele foi utilizado ora na implementação dessas políticas em sentido amplo, ora de forma restrita³.

Catorze anos após a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação, redefine o público da educação especial, antes composto por alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, direcionando o atendimento especializado para os alunos com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação. Foi adotado, então, para o aluno com deficiência, o conceito expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na CIF. Mas, o referido documento (BRASIL, 2004) alerta para a necessidade de contextualizar as definições e classificações para que a avaliação do aluno não se esgote na mera especificação de um quadro de deficiência, porque a diversidade de contextos e de cada ser humano, que está em constante transformação, não pode ser reduzida aos limites estabelecidos em uma definição (SILVA, 2011).

Considerações finais

Importa dizer aqui, que a interpretação da deficiência no imaginário e nas representações dos profissionais da educação interfere no processo de aprendizagem podendo contribuir para o êxito ou o fracasso escolar, independentemente de o aluno com diferença/ deficiência possuir ou não necessidades educacionais especiais.

O estudo mostrou que o entendimento equivocado sobre a pessoa com deficiência contribuiu para uma organização escolar excludente. No entanto, a concepção de deficiência divulgada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, da Organização das Nações Unidas, que está sendo paulatinamente incorporada à política, colabora para a efetivação da educação inclusiva.

Referências

ANTIPOFF, H. Classes especiais 'D' e 'E' e modo de formá-las. In: ANTIPOFF, H. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff:** educação do Excepcional. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. v. 3, p. 47- 48.

ANTIPOFF, H. Das classes homogêneas. In: CAMPOS, R. H. F. (org.). **Helena Antipoff:** textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.**

Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. DOU de 3.12.2004.

BRASIL. **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.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015; 7 jul.

CASSEMIRO, M. de F. P. **Representações de instituições especializadas sobre profissionalização dos portadores de deficiência mental**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

CARVALHO, R. E. Inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, no século XXI. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, I., 2009, João Pessoa, PB. **Anais** [...] CD-ROM.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, out. 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

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

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

RIBAS, J. **Preconceitos contra a pessoa com deficiência:** as relações que travamos com o mundo. 2. ed. São Paulo: MMM, 2012.

SILVA, I. M. de A. **O Trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SILVA, I. M. de A. da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** 2011. 209 f., Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8M4M2S>. Acesso em: 23 maio 2011.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International classification of functioning, disability and health.** Geneva: World Health Organization, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classification of impairments, disabilities, and handicaps.** Geneva: World Health Organization, 1976.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO COMBATE AO CAPACITISMO E A CORPONORMATIVIDADE: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTOADVOCACIA?

*Adenize Queiroz de Farias
Alessandra Miranda Mendes Soares
Taísa Caldas Dantas*

Introdução

Desde as civilizações primitivas até os dias atuais as pessoas com deficiência têm vivenciado, de diferentes formas e sob distintas perspectivas, as mais perversas experiências de exclusão e discriminação.

No passado, era permitido cercear o direito de viver a qualquer indivíduo que apresentasse uma deficiência. Entretanto, apesar de, no decorrer dos séculos, cada sociedade haver ressignificado a concepção, como também a maneira de conviver e se relacionar com a deficiência, observa-se que, ainda hoje, às experiências de exclusão e de discriminação se perpetuam: em cada criança que, em razão da deficiência, é excluída do direito de frequentar uma escola, em cada jovem que encontra barreiras para ingressar no mercado de trabalho ou mesmo em cada homem ou mulher que, sob a alegação da deficiência, são privados da participação nos espaços de cultura e lazer ou ainda impedidos do exercício livre e consciente de sua sexualidade.

Ao pensar a deficiência para além de um corpo com limites, os estudos mais recentes acerca da questão, chamam a atenção para a força dos princípios capacitistas, os quais, se fundamentam

no binômio deficiência e incapacidade que, em articulação com os padrões hegemônicos de corponormatividade, negam a tais pessoas possibilidades de uma participação social em igualdade de condições com as demais. A invisibilidade social e a omissão das lideranças políticas na efetivação dos direitos desse grupo geram falta de oportunidades, não acesso à educação e uma série de restrições impostas pela sociedade (SOARES, 2010; FARIAS, 2011; DANTAS, 2014).

É justamente por isso que os diferentes movimentos das pessoas com deficiência se reuniram para discutir e consolidar o texto que resultou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Na atualidade, este documento representa um marco, por trazer as reivindicações de mudança social a partir da contestação das barreiras e da falta de garantia de todos os direitos fundamentais a esse grupo, reforçando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A Convenção traz a necessidade de incluir a voz das próprias pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, ao adotar o lema “Nada sobre nós sem nós”. Essa busca por direitos e espaço para a afirmação da identidade das pessoas com deficiência redundou no movimento mundial da autoadvocacia (SKILIAR, 2003) e na consolidação dos pilares do capacitismo. O documento surgiu, portanto, para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade aos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. As contribuições sociais das pessoas com deficiência para o bem-estar comum e a diversidade também são reconhecidas no texto oficial, que evidencia o papel histórico desse grupo no desenvolvimento das sociedades. A Convenção destaca que a plena participação é resultado do fortalecimento do senso de pertencimento da pessoa com deficiência à sociedade (ONU, 2006).

Neste texto, cujo objetivo é refletir como o capacitismo em articulação com os padrões corponormativos, resultam em experiências de exclusão e discriminação para as pessoas com deficiência,

argumentamos que a autoadvocacia pode emergir como uma alternativa viável oferecendo a tais pessoas possibilidade de atuar de forma autônoma e consciente no enfrentamento destes desafios. Para tanto, apresentamos inicialmente o conceito de capacitismo, procurando ilustrar como este se manifesta cotidianamente na vida de uma pessoa com deficiência, particularmente no contexto escolar. A seguir, abordamos o conceito de corponormatividade definindo como esta concepção se configura nas relações sociais e nas mais diversas experiências vividas por uma pessoa com deficiência. Finalmente, discutimos como famílias, organizações, e, sobretudo, pessoas com deficiência podem identificar no conceito e nas práticas de autoadvocacia, elementos que lhes permitam assumir o controle de suas escolhas, decidindo elas próprias acerca das formas mais adequadas de participação na escola e na sociedade.

Estamos convictas de que a inserção destas discussões em um programa de formação inicial de novos professores é relevante e significativa, não apenas por tratar de conceitos que ainda são pouco discutidos pela área de educação especial em nosso país, mas sobretudo, por possibilitar um olhar mais amplo acerca da deficiência, condição que deve ser estudada à luz de contextos sociais historicamente marcados por silenciamento, invisibilidade e negação de direitos.

Capacitismo: o que é e como se manifesta?

Nesta seção, discutimos o conceito de capacitismo, a forma como este vem sendo empregado pelos estudos sobre a deficiência no Brasil e seus efeitos nas experiências cotidianas de pessoas com deficiência.

O ponto de partida para a compreensão do capacitismo, termo recém empregado em nosso país, consiste em associá-lo a outros marcadores de discriminação e desigualdade humana, legitimamente reconhecidos na sociedade brasileira, a exemplo de gênero, raça, dentre

outros. Nesse sentido, a exemplo do que ocorre com a opressão sexista e heterossexista, os ativistas da deficiência adotam a discriminação capacitista para explicar

discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência de forma activa (por exemplo, através de insultos e considerações negativas ou arquitectura não acessível), como de forma passiva (por exemplo, quando se tem um discurso sobre as pessoas com deficiência que as considera merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos). (PEREIRA, 2008, p. 18).

Não são necessários muitos esforços para visualizar os efeitos do capacitismo nos espaços escolares, muitos dos quais, além de inacessíveis ao estudante com deficiência, reproduzem experiências de exclusão e discriminação, ora por meio de afirmações categóricas acerca de sua incapacidade, ora por meio de discursos velados, impregnados de concepções piedosas e excludentes acerca de tais estudantes.

Mais que um termo utilizado tão somente como forma de designar experiências discriminatórias vivenciadas por um segmento social, no caso as pessoas com deficiência, o capacitismo tem sido adotado por estudiosos(as) da área, como uma categoria de análise que visa suscitar, seja do ponto de vista teórico conceitual, seja do ponto de vista político-cultural, uma visão cultural mais ampla acerca da deficiência.

Trata-se de uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (incapazes de amar, de sentir desejo, de ter relações sexuais, etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia. (MELLO; NUERNBERG, 2013, p. 6).

Compreender a opressão capacitista implica, portanto, assumir um compromisso político perante as pessoas com deficiência, de modo a permitir que a sociedade reconheça que, mais que um corpo fisicamente impedido de se expressar, enxergar, caminhar, etc, é na mentalidade e no imaginário social, disseminados por meio de uma série de artefatos culturais discriminatórios, que se encontra a raiz dessas manifestações tão perversas de exclusão.

Além de constituir obstáculo que impede a participação social destas pessoas, o capacitismo se traduz como uma experiência que contribui negativamente à formação de sua autoimagem, causando-lhes, em muitos casos, sentimento de frustração e vergonha de si mesmas, o que as impede de adquirir a confiança que necessitam para se afirmar e se impor diante de si ou das pessoas e grupos a sua volta. De acordo com Pereira (2008, p. 157), isto se dá em função de

barreiras sociais originadas pelo capacitismo que acabam por afectar emocionalmente as próprias pessoas com deficiência. Por exemplo, ficar magoada ou magoado com as reacções menos próprias das outras pessoas, ter de lidar com as muitas ideias negativas pré-concebidas sobre as pessoas com deficiência como pessoas supostamente de “menor valor”, pouco atraentes e com vidas trágicas e sentir-se intimidada por exemplo ao tentar um novo emprego por receio da forma como as outras pessoas irão reagir.

O capacitismo, portanto, deve ser compreendido como um conceito político que visa dar nome a todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência que, apesar de expressamente combatidas por normativas nacionais e internacionais afetam drasticamente a vida destas pessoas, analogamente ao que ocorre em consequência de atitudes homo/lebo/transfóbicas (ONU, 2006⁴; BRASIL, 2015⁵).

Nesta lógica, a pessoa com deficiência é caracterizada como um sujeito impossibilitado de realizar sozinho as mais simples atividades cotidianas, ou ainda, está subjugada à decisão de outros acerca de sua vida e de suas escolhas pessoais, o que, para pessoas cegas, por exemplo, materializa-se por meio de situações recorrentes que as levam a ser tomadas pela mão resultando em travessias em vias públicas sem seu consentimento.

Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência é compreendida como um ser que habita em um corpo não saudável, crença infundada, que tem suas raízes em processos históricos de extermínio, isolamento e segregação. Ou seja, aqueles indivíduos considerados fisicamente incapazes são separados do corpo social funcional. Aqui nos localizamos no viés biomédico, o qual concebe a deficiência como um problema de saúde, necessitando, desta forma, de cuidados, de tratamento, ou mesmo, de ser curada de sua “enfermidade”.

É certo que, em decorrência das recomendações internacionais e da adoção de políticas públicas locais, muitos foram os avanços no que tange ao debate acerca da inclusão das pessoas com deficiência. Contudo, tais avanços não são suficientes para impedir a manifestação de atitudes capacitistas, as quais se dão, em muitos casos, pela falta de orientação, pelo pouco convívio com pessoas com deficiência ou ainda pelo preconceito para com este grupo social e culturalmente invisibilizado.

Compreendemos, portanto, que pensar o capacitismo a partir de contextos sociais de vulnerabilidade e desigualdade, experienciados pelas pessoas com deficiência, consiste em assegurar uma maior visibilidade a este grupo social, seja em relação ao universo da pesquisa científica, seja no tocante à adoção de políticas públicas, culturas e práticas inclusivas.

Deficiência e corponormatividade: como entender essa relação?

A literatura que aborda as questões de gênero denuncia que, historicamente, era o corpo, o único elemento responsável pelo estabelecimento do binômio homem/mulher, concepção que é ressignificada com a emergência do conceito de gênero, o qual define distintos papéis a serem exercidos por homens e mulheres no âmbito da família e da sociedade.

Anos depois, os estudos a acerca da deficiência adotam uma concepção similar, rechaçando a ideia de que o olhar para um corpo com limites/impedimentos, seria a única forma de identificar um indivíduo com deficiência. Nessa perspectiva:

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007, p. 9).

Nesta seção, apresentamos a correlação entre capacitismo e corponormatividade, traduzida em experiências de exclusão e discriminação cotidianamente vivenciada por pessoas com deficiência.

Pensar em corponormatividade, nos convida, inicialmente, a olhar para uma sociedade que cultua corpos perfeitos e, do ponto de vista do capital, seleciona indivíduos em condições de produzir economicamente. De acordo com essa lógica, as pessoas com deficiência, assim como as pessoas transexuais, consideradas fora da norma e, por isso mesmo, tidas como inadequadas ao convívio social, permanecem à margem.

A esse respeito, Andrade denuncia que

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz

e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões, enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano. (ANDRADE, 2015, p. 3).

Assim como ocorre com a heteronormatividade, do ponto de vista sociocultural, a noção de capacidade corporal é tão forte, que quem não atende a estes padrões hegemônicos é desconsiderado/a em sua dignidade de ser humano. Por esta razão, é recorrente assistirmos ocasiões em que, sob a alegação da deficiência, pessoas são descartadas e, mais que isso, sua presença causa incômodo e repulsa em determinados ambientes.

O capacitismo, portanto, alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (MELLO, 2016, p. 8).

Evidencia-se dessa forma que, de acordo com a autora, a qual é antropóloga, surda e pioneira na pesquisa e produção de conhecimento acerca do capacitismo e da corponormatividade em nosso país, estas duas formas de opressão resultam em experiências hegemônicas de poder exercido por professores, profissionais de saúde e até por membros das famílias, os quais acabam assumindo total controle sobre a vida e as escolhas das pessoas com deficiência. Assim:

Para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes, é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social, ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle

biopolítico de corpos, com base na premissa da (in) capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer. (MELO, 2016, p. 3267).

É importante ressaltar que tais experiências se potencializam quando se trata de uma mulher com deficiência, se considerarmos que:

Ao contrário das mulheres não deficientes, as expectativas que a sociedade tem das mulheres com impedimentos corporais, muitas vezes as excluem do direito ao exercício da sexualidade, do trabalho de qualquer natureza e da maternidade. Há um entendimento cultural de que as mulheres com deficiência são incapazes de cumprir os papéis tradicionais de dona de casa, esposa, trabalhadora e mãe. (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2013, p. 3).

Diante do exposto, consideramos que é tempo de provocar as pessoas com deficiência e a sociedade em geral, à ruptura com a cultura da corponormatividade, estimulando, com isso, a vivência de relações justas e igualitárias, o que, a nosso ver, diminuirá as chances de risco e vulnerabilidade que impedem sua participação nas várias práticas e campos sociais, e na aquisição dos bens e serviços necessários à vida e à dignidade humana.

Acreditamos que a autoadvocacia, apresentada na seção seguinte, contribui significativamente no sentido de fortalecer a participação social das pessoas com deficiência, oferecendo-lhes uma série de elementos que lhes auxiliarão no enfrentamento dos inúmeros desafios resultantes de concepções capacitistas/corponormativas, tão recorrentes em nossa sociedade.

A autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência: construindo pilares para uma vida autônoma

O processo inverso ao protagonismo de pessoas com deficiência é consequência da crença infundada de que pessoas com deficiência são frágeis e incapazes de se posicionar e enfrentar os desafios da vida. Em contrapartida, os ideais da autoadvocacia defendem que é preciso mudar o foco da deficiência para as suas habilidades, ou seja, é imprescindível combater a cultura de incapacitação da pessoa com deficiência e de desvalorização (não reconhecimento) de seu potencial humano-integral de aprendizagem e capacidades para fazer escolhas.

A autoadvocacia, uma característica fundamental para a vida autônoma, é conceituada por Beresford (2006) como uma proposta filosófica, científica e social, com o objetivo de romper com o ciclo de desempoderamento que circunda a vida das pessoas com deficiência e “revela a possibilidade de qualquer indivíduo ser advogado de si mesmo” (SOARES, 2010, p. 36-37). O objetivo desta filosofia de vida é exatamente resgatar o valor que as pessoas com deficiência possuem como seres humanos e fazê-las autoras de suas próprias histórias. (GARNER; SANDOW, 1995; NEVES, 2005; SOARES, 2010; DANTAS, 2011; DANTAS, 2014).

Em termos conceituais, a autoadvocacia não é passível de uma única definição, uma vez que ela remete a vários significados e tem crescido em complexidade ao longo dos anos. Williams e Shoultz (1982, p. 159) indicam que “a autoadvocacia diz respeito a falar ou agir por si mesmo. Significa escolher o que é melhor para você assumir a responsabilidade de consegui-lo (...)” se levantando em prol dos seus direitos enquanto pessoa humana. Constitui um meio de as pessoas que tiveram seus direitos negados assumirem suas próprias vozes.

Embora seja difícil determinar quando o movimento de autoadvocacia começou oficialmente, pode-se dizer que ele foi formalmente reconhecido e definido por pessoas com deficiência na Europa durante a década de 1960 e início dos anos 1970. A ênfase na

normalização e desinstitucionalização na década de 1970 e os movimentos de autoajuda de 1980 (WEHMEYER; AGRAN; HUGHES, 1998) estimularam o desenvolvimento do movimento de autoadvocacia para pessoas com deficiência.

Tal movimento de direitos civis para pessoas com deficiência possui suas raízes no movimento do People First (WILLIAMS; SHOULTZ, 1982), organização pioneira na promoção do movimento da autoadvocacia no mundo. O People First, cuja tradução significa “pessoas em primeiro lugar”, nasceu a partir da insatisfação de pessoas com deficiência intelectual, ao perceberem que suas deficiências estavam sendo historicamente colocadas acima de suas características pessoais, e se constrói, portanto, sobre a filosofia de que os sujeitos humanos existem antes de suas deficiências ou qualquer outra condição.

No Brasil, especificamente, o conceito de autoadvocacia foi lançado em 1986, durante o IX Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental, realizada no Rio de Janeiro, sob o comando da Federação Nacional das APAES. Esse congresso foi o passo inicial para o desenvolvimento da autoadvocacia no nosso país e, desde então, esse movimento vem paulatinamente se difundindo, mas ainda é pouco conhecido e incentivado (GLAT, 2004).

É interessante destacar que, no Brasil, o movimento de autoadvocacia foi traduzido como autodefensoria ou autodeterminação (GLAT, 2004). Ao apresentar o significado dos referidos termos, é possível perceber que nenhum deles, isoladamente, poderia apresentar a exata dimensão de todos os princípios que norteiam o movimento de autoadvocacia, o que, certamente, resultaria no empobrecimento da abrangência do conceito “self-advocacy” em inglês.

Neste texto, utilizamos a expressão autoadvocacia que constitui a tradução adequada para o termo na língua inglesa, a qual compreende a conjunção dos três outros termos, quais sejam, determinação, defensoria e advocacia. A abrangência e complexidade do conceito residem no processo de empoderamento e exercício das pessoas com deficiência

que “determinam suas metas, defendem seus interesses e advogam a necessidade de serem ouvidas e de terem a liberdade de decidir.” (NEVES, 2005, p. 40).

De acordo com autores brasileiros, como Glat e Fellows (1999), a autoadvocacia está alicerçada em quatro diretrizes fundamentais, que englobam tanto o aspecto político quanto o educacional, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Descrição dos aspectos que compõem as diretrizes da autoadvocacia no Brasil

Aspectos	Descrição
Eliminação de Rótulos	A pessoa é considerada em primeiro lugar e não a deficiência, pois o rótulo de deficiente tem um efeito muito limitador e discriminador na história desse grupo social. O movimento de autoadvocacia se contrapõe aos estereótipos que são impostos aos indivíduos para classificá-los.
Identidade Própria	As pessoas com deficiência têm suas identidades ressignificadas e passam a serem vistas como indivíduos singulares. Ao se tornarem autoadvogados, as pessoas com deficiência ganham uma identidade própria que não se resume à deficiência que possuem, mas que envolve todos os aspectos que compõem a complexidade do ser humano que são.
Autonomia e Participação	Um dos grandes objetivos da autoadvocacia é proporcionar aos jovens com deficiência independência e autonomia nas decisões que afetam as suas vidas. O princípio que norteia essa diretriz é o pressuposto de que todos(as), como cidadãos(ãs), possuem o direito de fazer escolhas e arcar com os erros e consequências advindas delas.
Defesa dos Direitos	A autoadvocacia desenvolve nas pessoas com deficiência a habilidade para serem porta-vozes de seus direitos, sem necessitarem de pais ou tutores para falar em nome deles. A autoadvocacia luta para que as pessoas com deficiência exerçam os seus direitos e deveres como cidadãos.

Fonte: Glat e Fellows (1999).

Na literatura internacional, pesquisadores (TEST et al., 2005) também apontam elementos que caracterizam a autoadvocacia e, apesar de serem nominalmente distintos dos elementos apresentados pelos autores brasileiros, assemelham-se na sua filosofia e essência, conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Descrição dos aspectos que compõem as diretrizes da autoadvocacia no Canadá

Aspectos	Descrição
Conhecimento de si	O primeiro passo para a autoadvocacia é adquirir conhecimento dos próprios interesses, preferências, pontos fortes, necessidades, estilos de aprendizagem e características de sua deficiência. O conhecimento de si é visto como a base da autoadvocacia, porque é necessário primeiro os indivíduos compreenderem e conhecerem a si mesmos antes que eles/elas possam dizer aos outros o que querem.
Conhecimento dos direitos	Outro passo para a autoadvocacia é o conhecimento dos seus direitos como cidadão(ã), como um indivíduo com uma deficiência e/ou como estudante que recebe os serviços de apoio especializado na escola.
Comunicação	A pessoa com deficiência precisa desenvolver a habilidade de se comunicar de forma eficaz e assertiva. Aprender a comunicar, tanto desejos e vontades pessoais quanto informações na presença de outras pessoas para negociação e/ou resolução de problemas, é fundamental para a autoadvocacia a nível individual e coletivo.
Liderança	O componente liderança permite que uma pessoa mova-se da autoadvocacia individual para a defesa de outros, como um grupo de indivíduos com interesses comuns. A liderança envolve aprender os papéis e dinâmicas de como trabalhar em um grupo e ter responsabilidades.

Fonte: TEST et al., (2005).

Destaca-se que a autoadvocacia pode ocorrer em vários níveis de complexidade ao longo da vida de um indivíduo: este pode com sucesso se tornar um autoadvogado de suas próprias necessidades, ou desenvolver habilidades de autoadvocacia no nível de sistema. Nesse contexto, a autoadvocacia pode ser vivenciada tanto em nível individual quanto em uma perspectiva coletiva, dentro de uma experiência grupal. No nível individual, a autoadvocacia refere-se a um processo por meio do qual uma pessoa vem a ter a confiança e a capacidade de expressar seus sentimentos e pensamentos de forma assertiva, fazer escolhas e decisões pessoais, bem como conhecer os seus direitos (SUTCLIFFE; SIMONS, 1993). Por outro lado, há uma importante ligação entre atos individuais de autoadvocacia e a vivência da autoadvocacia dentro de um ambiente grupal. Pessoas com deficiência muitas vezes aprendem sobre habilidades eficazes de autodefesa a partir da socialização e interação com o grupo. É dentro desse contexto que um grupo de autodefensores do Self Advocates Becoming Empowered (SABE) definiu a autoadvocacia como:

grupos independentes de pessoas com deficiência que trabalham em conjunto para a justiça, ajudando uns aos outros a resolver os problemas de nossas vidas, e lutam contra a discriminação. Ela nos ensina a tomar decisões e fazer escolhas que afetam nossas vidas, para que possamos ser mais independentes. Ela também nos ensina sobre os nossos direitos, mas junto com a aprendizagem sobre os nossos direitos aprendemos responsabilidades. A nossa forma de aprender sobre nós mesmos é defendendo, apoiando uns aos outros e ajudando uns aos outros a ganhar confiança em nós mesmos, para que possamos falar por aquilo em que acreditamos. (SABE, 1991, p. 23).

Tal aspecto coletivo da autoadvocacia, em que indivíduos com deficiência se tornam empoderados e aprendem não apenas a expressar

seus desejos, mas formam uma rede de apoio mútuo, que lutam em prol dos direitos do seu grupo social, tem sido a base para o movimento internacional de autoadvocacia em expansão.

Importante destacar que os processos de aquisição de competências para a autoadvocacia não dependem unicamente do indivíduo, mas das relações sociais diversas. Pessoas com deficiência podem se tornar autoadvogadas em diferentes contextos, mesmo naquelas situações extremas de exclusão e violação dos direitos humanos. Dessa forma, os princípios da autoadvocacia são dependentes da força individual e de oportunidades educacionais responsáveis pelo desenvolvimento de competências e habilidades para a defesa de si, o conhecimento sobre direitos, liderança nas escolhas, comunicação e autoafirmação.

As pessoas com deficiência, mesmo empoderadas e autoadvogadas, podem vivenciar situações que as limitam, excluem e segregam, porque a força institucional – da comunidade, da família, das instituições de ensino e das políticas e legislação – é a norma e pode prevalecer se comparada à força individual. Com isso, destaca-se a importância das escolas e profissionais da educação incorporarem em suas práticas os princípios da autoadvocacia, oportunizando às pessoas com deficiência aprenderem, se desenvolverem e assumirem o controle de suas vidas.

O exercício da autoadvocacia na escola ajuda a promover o protagonismo e a romper com a condição de fragilidade, de forma que essas pessoas saem do estado de tutela, de dependência e tornam-se sujeitos ativos (KLEBA; WENDAUSEN, 2009). Afirmar que por meio da autoadvocacia estudantes com deficiência saem do estado de tutela significa que deixam de ser assistidos(as) e, a partir daí, assumem o controle de suas ações, inclusive o direito de escolha de vida laboral, pessoal e sexual.

Considerações finais

Ao refletir a concepção de capacitismo, em articulação com os estudos sobre corponormatividade, buscamos contribuir no sentido de que as pessoas com deficiência possam ressignificar seu papel, na família, na escola e na sociedade. Em outras palavras, acreditamos que tais pessoas podem assumir outras identidades, compreendidas não mais pelo viés capacitista, mas com base na incorporação de novos paradigmas com ênfase no fortalecimento de sua autonomia e participação social, a partir do exercício da autoadvocacia.

Alguns aspectos fundamentais concernentes à construção de uma sociedade mais justa e igualitária em prol do direito de ir e vir da pessoa com deficiência, perpassam por compreender que, a autoadvocacia, que poderá ser um propulsor para garantir as vozes dos grupos vulneráveis, especialmente das pessoas com deficiência, implica, a nosso ver, em uma alternativa que possibilita a superação do capacitismo e da corponormatividade, os quais se materializam, na conjuntura atual, por meio de políticas, culturas e práticas excludentes. Essas temáticas, cujo debate ainda é incipiente na universidade, precisam ser disseminadas na academia e em diferentes espaços sociais. Dessa forma, a partir deste texto, esperamos despertar a motivação por parte de docentes e discentes visando a realização de novas pesquisas em torno da questão.

Nessa perspectiva, estamos cientes de que a formação inicial de professores constitui um terreno fértil a partir do qual é possível ampliar as discussões em torno destas temáticas, a fim de que as futuras gerações possam desfrutar de ações e projetos que promovam a autoadvocacia dos grupos minoritários, em particular das pessoas com deficiência.

Finalmente, consideramos importante enfatizar que a concretização do processo de autoadvocacia no cotidiano de uma pessoa com deficiência somente será possível com a construção de redes de apoio de/com/para as pessoas com deficiência em uma perspectiva

de equipes multiprofissionais em parceria com seus familiares, desde a infância, para que ao longo da vida possam exercer suas funções sociais e culturais na perspectiva de autoadvogados(as) eliminando todas as formas de preconceito e de discriminação.

Sugestões de filmes, sites, aplicativos

A Liga - Os desafios de ser deficiente: <https://www.youtube.com/watch?v=jfJsd6bwhqM>

Lau Patrón fala sobre ser uma mãe especial e inclusão em discurso emocionante - Teleton 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=oWPbJIFaaxU>

Referências

ANDRADE, S. **Capacitismo**: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas. 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BERESFORD, P. **Empowerment and Emancipation**. Encyclopedia of Disability. ed. Gary L. Albrecht, v. 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Reference, 2006. 593-601. Gale Virtual Reference Library. Web. 22 oct. 2013.

BRASIL. **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 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2015.

DANTAS, T. C. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**, 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** 2007. Disponível em: http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

FARIAS, A. Q. de. **Gênero e deficiência: uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidades**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GARNER, P.; SANDOW, S. **Advocacy, Self-advocacy and Special Needs**. London: David Fulton, 1995.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato da pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

GLAT, R. Autodefensoria/Autogestão: movimento em prol da autônomo de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2004.

GLAT, R.; FELLOWS, M. B. A pessoa portadora de deficiência defendendo seus direitos. Anais do XIX Congresso Nacional das APAES. Belo Horizonte, 1999.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400023&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2020.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, out. 2016.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. Anais... Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania**: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência. São Carlos: UFSCar, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao interior da sombra**: deficiência, doença crónica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Mestrado e Doutoramento “Pós-Colonialismos e Cidadania Global”, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra.

SABE. Self Advocates Becoming Empowered. 1991. Disponível em: <https://www.sabeusa.org/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós**: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitárias. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SUTCLIFE, J.; SIMONS, K. **Selfadvocacy and adults with learning disabilities**: contexts and debates. The National Institute of Adult Continuing Education, Canada: 1993.

TEST, D. et al. A content and methodological review of selfadvocacy intervention studies. **Remedial and Special Education**. v. 26, n. 1, p. 43-54, fev. 2005.

WEHMEYER, M. L.; AGRAN, M.; HUGHES, C. **Teaching self-determination to students with disabilities**: basic skills for successful transition. PH Brookes Publishing Company, 1998.

WILLIAMS, P.; SHOULTZ, B. **We can speak for ourselves**: self-advocacy by mentally handicapped people. London: Souvenir, 1982.

PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Táisa Caldas Dantas

Este capítulo tem como foco o desenvolvimento histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil e como objetivo demonstrar alguns dos impactos de diretrizes internacionais e concepções sobre a deficiência na construção gradual e sistemática das leis educacionais que contemplem esta população.

O conceito de educação especial passou por mudanças ao longo da história da educação brasileira, bem como da legislação educacional. Tais mudanças refletem concepções distintas acerca da pessoa com deficiência e de suas possibilidades de aprendizagem formal ou informal. Aqui apresentamos uma perspectiva histórica da educação da pessoa com deficiência até a década de 70 e durante as décadas de 70, 80 e 90. A partir da década de 2000, configura-se como um momento histórico valioso na materialização da legislação, de políticas públicas e concepções educacionais orientadas pelo princípio da inclusão, constituindo, portanto, uma possibilidade realística de combate à violação dos direitos da pessoa com deficiência de acesso à educação formal, participação nas atividades escolares e aquisição de conhecimentos relevantes (FERREIRA, 2006).

Breve perspectiva histórica antes da década de 70

O direito à educação das pessoas com deficiência é contemplado, pela primeira vez, na Constituição Brasileira datada de 1824 e reafirmado nas Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946. Durante longos anos, contudo, ficaram à margem do sistema educacional os negros, as

mulheres, os pobres e as pessoas com deficiência. Buscava-se, nessa época, a proteção da sociedade contra “o adulto incapacitado físico ou moral” (JANUZZI, 1985; MAZZOTA, 1982), ou seja, poder-se-ia afirmar que a educação tinha um fim específico: retirar as pessoas com deficiência do convívio social, seja da família, da escola, da Igreja (MARTINS, 1999). Nesse contexto, a escola destinada à criança e ao adolescente com deficiência constituía espaço segregado e a educação desenvolvia-se em um regime residencial, conseqüentemente, o(a) aluno(a) era afastado(a) da família e da comunidade.

Até a década de 70, a “educação” das pessoas com deficiência esteve fundamentada na vertente médico-patológica pedagógica, com base na qual essas pessoas eram tratadas como “doentes e incapazes”. O modelo médico, que caracteriza todo esse período, concebe o(a) aluno(a) com deficiência como uma pessoa que têm problemas físicos que precisa ser curada e a abordagem pedagógica se compromete com a normalização desse aluno. Ou seja, naquela época, era o aluno com deficiência que precisava ser transformado e não a escola (GODOY, 2002).

O movimento de “normalização”, que se inicia nesse período, tem como objetivo tornar a vida das pessoas com deficiência o mais “normal” possível em relação às pessoas sem deficiência. Porém, mesmo tendo esse foco, o sentido da normalização relaciona-se mais com a ideia de “aceitação das diferenças inerentes à condição da deficiência” (BUENO; MELETTI, 2009, p. 25).

É nesse contexto que começam algumas iniciativas oficiais de âmbito nacional e a partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais se estendem para a educação especial, mas ainda sob uma perspectiva de normalização (FERREIRA, 2006). O atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser ancorado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. A referida lei, ao dispor do direito à educação das pessoas com deficiência, refere-se a elas como “excepcionais”, pois são vistas ainda como doentes e inferiores

em relação ao resto da população, tida como “normal” (BRASIL, 1961). Como veremos a seguir, a legislação educacional a partir da década de 70 introduz novos elementos neste contexto.

Década de 70

No Brasil, a década de 70 testemunha duas mudanças educacionais de relevância para o avanço da educação de pessoas com deficiência. Embora ainda de forma incipiente, a nova LDB - Lei no 5.692/71 - define o atendimento educacional especializado como “tratamento especial” destinado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Esta lei, contudo, não se direciona à promoção da organização de um sistema de ensino capaz de atender às especificidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência porque enfatiza o encaminhamento deles para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008), ambos ambientes educacionais segregados da vida escolar regular e que, portanto, de forma alguma favorecem novas experiências a partir do convívio com colegas sem deficiência.

O ano de 1973 constitui um marco chave para a caracterização do reconhecimento do direito à educação da pessoa com deficiência no contexto nacional: o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passa a ser o órgão responsável pela gerência da educação especial no país. Esta instância ministerial impulsiona, na referida década e na década seguinte, ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas configuradas principalmente por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Dessa forma, esse período não se efetiva com uma política pública comprometida com o direito de todos à educação, conforme estabelecido em 1948 pela Declaração Universal de Direitos

Humanos (ONU, 1948), uma vez que permanece a concepção de “políticas especiais” para orientar a educação de alunos com deficiência (BRASIL, 2008). É somente a partir da década de 80 que a dualidade entre sistema educacional regular aberto à todos X escola especial segregada começa a ser questionada pelo emergente movimento em defesa das pessoas com deficiência, a partir do qual uma nova concepção de educação da pessoa com deficiência se inicia no país, caracterizada pelo movimento da integração que se consolida na década de 80.

Década de 80

Como fruto das mudanças que começaram a ocorrer no sistema educacional desde a década de 70, a década de 80 vai ser marcada pela integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência lançado em 1981, início da década, pela Organização das Nações Unidas, deu o tom dos desenvolvimentos destinados para esta população. O ano de 1981 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD). Esse evento teve como objetivo convergir ações para a efetivação de igualdade de oportunidades para todos(as) com deficiência, de forma a garantir a plena participação social das pessoas com deficiência na sociedade, com condições de vida equivalentes a todos os demais cidadãos. Esse ano, como afirmou Bueno e Meletti (2009), marcou o início de uma década destinada a estimular o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação, à saúde e ao trabalho. Como fruto do referido ano, foi criado o Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência, formulado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1982.

Mais do que declarar um ano das pessoas com deficiência e lançar um programa mundial para essas pessoas, desde uma perspectiva

histórica esses dois eventos associados, podemos inferir, constituíram um momento crucial de conscientização das pessoas com deficiência nos vários continentes como um grupo social com uma identidade única cujas vulnerabilidades passaram então, a ser foco de atenção na década de 90. De certa forma, a década de 80 se caracteriza como um momento de união das forças das pessoas com deficiência em todo o mundo e passa a ser um período histórico que fortalece seu movimento organizado que culmina com o lançamento mundial da década internacional das pessoas com deficiência, no período de 1983 a 1993. Como fruto desse movimento internacional, vários países passaram a incorporar no seu ordenamento jurídico meios de defesa e proteção para as pessoas com deficiência.

No Brasil, o final da década de 80 é marcado pela promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual alinhada com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) com diretrizes internacionais, representou no país um poderoso avanço principalmente no que se refere à introdução de instrumentos jurídicos voltados para que o direito à educação seja plenamente efetivado.

É exatamente com todos esses avanços internacionais e nacionais como pano de fundo que o movimento pela integração da pessoa com deficiência se consolida nessa década como uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de estar inserido tanto na classe regular quanto no ensino especial (escola e classe especial). A integração de alunos com deficiência reflete uma concepção de inserção educacional parcial porque as práticas educacionais ainda permanecem segregadas, mesmo quando o aluno está na sala de aula regular.

Na abordagem integracionista há uma seleção prévia dos(as) alunos(as) que são considerados “aptos” à inserção escolar, dependendo de como seja avaliada sua capacidade de adaptação à turma e ao nível de ensino. Aqui também, portanto, não é a escola que se modifica para receber os alunos com deficiência, mas são eles que têm que se

adaptar às suas exigências impostas. Segundo Mantoan (2006), o aluno integrado na escola passa a ser então entendido como “o especial” no sistema regular de ensino, caracterizando um novo rótulo associado a esse aluno.

Como consequência, muitas das tentativas de integração das pessoas com deficiência geram a exclusão desses alunos, uma vez que a matrícula na escola regular não assegura os recursos necessários para atender as suas necessidades. Isto significa dizer que o movimento de integração não atendia ao que era proposto, nem tampouco ao que era esperado pelo movimento. Os alunos que não conseguiam sozinhos superar as barreiras ali encontradas eram excluídos das classes regulares, e aqueles que conseguiam permanecer na escola, foram, muitas vezes, esquecidos pelos professores num cantinho de suas classes. A integração, pois, pouco contribui para a superação da discriminação desses alunos (CARVALHO, 2004).

Mesmo sob o discurso da integração das pessoas com deficiência no ensino regular perdura a compreensão de que estas devem ser segregadas, permanecendo alvo contínuo de discriminação. A escola que deveria ser a promotora de condições igualitárias para todos(as) os(as) alunos(as), acabava contribuindo para a exclusão daqueles com deficiência.

Até os anos 90, a ampliação do acesso à educação para esse grupo social deu-se de modo quase exclusivo nos espaços considerados menos apropriados para a promoção de sua integração escolar e social, enfatizando-se que nesta fase da educação especial, tal seleção adotava um critério questionável de “educabilidade”, a partir do qual a escola violava seu direito fundamental à educação ao recusar a matrícula daqueles, cujas características indicavam uma maior necessidade de atendimento especializado (GLAT, 2007).

O final da década de 80 no Brasil constitui um marco para o direito das pessoas com deficiência à sua integração social quando da

publicação da Lei nº 7853/89, a qual dispõe, pela primeira vez, sobre o apoio ao qual esta população tem direito.

A referida lei, que também dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) é de suma importância na efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, quando em seu art. 2º trata do dever do Poder Público de assegurar a inclusão da Educação Especial no sistema regular de ensino como modalidade educativa que abrange desde a pré-escola até o nível superior, com currículo e exigências próprios, assim como torna a matrícula desses alunos compulsória nos estabelecimentos regulares de ensino públicos ou particulares. Esta lei, portanto, contribui de forma significativa para a redefinição da educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, a qual se consolida legalmente com a LDB de 1996: a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” - art. 58, LDB (BRASIL, 1996).

Como uma modalidade, a Educação Especial pressupõe um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que devem ser colocados à disposição de todos os estudantes, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (BRASIL, 2006). Como veremos a seguir, a nova concepção da educação especial inserida no movimento pela inclusão da década de 90 se fortalece como modalidade de ensino que apresenta um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar ou em alguns casos, substituir a oferta educacional existente na rede de ensino comum, de modo a garantir a educação formal dos alunos que apresentem necessidades educacionais diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996).

Para além da contribuição da Lei nº 7853/89 ao desenvolvimento de uma nova concepção acerca dos direitos humanos da pessoa com deficiência, este instrumento legal pela primeira vez no país, criminaliza

a exclusão de estudantes com deficiência da rede de ensino brasileira. O art. 8º da lei constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, a atitude de:

recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (BRASIL, 1989).

Não há dúvida aqui de que nenhum aluno(a) com deficiência pode ter seu acesso negado a qualquer estabelecimento de ensino, seja público ou privado, em razão de sua deficiência. Destacamos o avanço traduzido pelo fato da lei considerar crime “o ato de procrastinar” a entrada do estudante com deficiência na rede de ensino, ou seja, os gestores das escolas a partir desta lei estarão violando o direito do(a) aluno(a) quando diferirem ou adiarem a ação de matrícula em razão da deficiência.

O final da década de 80 é coroado com a publicação pela ONU da Convenção dos Direitos da Criança em 20 de novembro de 1989, a qual representa o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal porque foi ratificada por 192 países.

A Convenção representa um marco histórico-legal, pois ao reconhecer a criança como sujeito de direitos determina expressamente em seu art. 3º, que todas as ações relativas à criança, devem considerar primordialmente seu interesse superior, consagrando a Doutrina de Proteção Integral⁶. A Convenção traz para a infância a discussão da igualdade com respeito à diferença através da doutrina da proteção integral, ambos temas fundamentais para a educação do século XXI e construção de sistemas educacionais inclusivos, uma das principais metas internacionais a partir da década de 90.

Alinhada às mudanças históricas em curso desde a década de 70, como vimos, o art. 23 da Convenção representa uma grande conquista no que se refere ao direito à educação desse grupo social, pois fornece os elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização (FERREIRA, 2009), quando dispõe:

Os Estados reconhecem que toda criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada ao estado da criança, que será gratuita e visará a assegurar à criança deficiente o acesso à educação [...], de forma que ela atinja uma completa integração social.

O direito à educação é disciplinado pelo artigo 28 da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), no qual reafirma-se o dever do Estado de garantir, obrigatoriamente, o ensino gratuito para todos(as), independente de condições que os diferencie. No caso de estudantes com deficiência, portanto, isso significa seu direito à inclusão escolar sem ser discriminado.

Dessa forma, a Convenção constitui um instrumento internacional de grande relevância e importância na luta pela garantia da educação das crianças com deficiência, convergindo suas ações para a completa integração social desse grupo. A referida Convenção lança os fundamentos das grandes mudanças que ocorrerá a partir da década de 90, com o surgimento do movimento de inclusão, conforme analisaremos a seguir.

No Brasil, em consonância com o crescente movimento internacional deflagrado pela publicação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/90), que adota em seu art. 1º a Doutrina de Proteção

Integral à essa população e o dever de todos zelarem pela proteção e não-discriminação das crianças e adolescentes, incluídas aqui, as pessoas com deficiência (BRASIL, 1990). No caso desses alunos, o Estatuto determina o direito à permanência na escola e o direito ao “atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, III), renunciando desta forma, o texto do capítulo V da nova LDB (BRASIL, 1996).

Década de 90

A década de 90, palco da publicação de inúmeros documentos, nacionais e internacionais, de peso para o desenvolvimento de escolas mais justas, é marcada por um amplo conjunto de reformas estruturais e educacionais inspiradas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos (MITLER, 2003) e pela incorporação do princípio da inclusão no discurso da educação. Este período marca o início do movimento da educação inclusiva no mundo e, conseqüentemente, da defesa dos direitos à educação de crianças, jovens e adultos historicamente impedidos de exercerem o seu direito à educação. As duas diretrizes internacionais mais importantes da década são a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um documento que traça caminhos e metas para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, incluindo crianças, jovens e adultos e recomenda especial atenção às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, propondo a adoção de medidas para assegurar a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, constitui o documento mundial que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, quando

orienta os Estados-membros no sentido de desenvolverem escolas que acolham todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais. Nesse sentido, esta Declaração é um marco mundial da origem e propagação de políticas públicas de inclusão. Especificamente no caso brasileiro, a incorporação das diretrizes da educação inclusiva resultou em rápidas mudanças nas redes de ensino, refletido no aumento significativo de matrículas nas escolas (BUENO; MELETTI, 2011).

A Declaração de Salamanca inova ao trazer em seu texto o termo “necessidades educativas especiais”. O conceito que teve origem no “Relatório de Warnock” (Grã-Bretanha, 1979), dispõe que: “Nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade da educação é a mesma para todos, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito.” (BRASIL, 2006, p. 61).

Dessa forma, o referido conceito traz a ideia de que todas as crianças são educáveis e que apesar das condições que possuam, todas têm capacidade para aprender e ter efetivado o seu direito à educação.

Tendo por fundamento o relatório, a Declaração expressa que esse termo “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6). Aprofundando tal conceito, Ferreira (2006, p. 225), afirma que:

O termo “necessidades educacionais especiais” deve ser entendido com referência às necessidades de TODAS as crianças, jovens e adultos, que por motivos distintos enfrentam barreiras para aprender [...], as quais impeçam sua permanência na escola e a boa performance educacional.

Ou seja, é preciso entender que o termo necessidades educativas especiais refere-se não só as crianças com deficiência, mas todas aquelas que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, em virtude de condição física ou situação de vulnerabilidade: crianças de rua, com câncer, as que possuem déficit de atenção, as que fracassam na escola,

as que abandonam o ambiente escolar, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, dentre outras.

Nesse contexto, a Declaração consolida os fundamentos do movimento da filosofia da Educação Inclusiva, dispondo a respeito do princípio da inclusão, segundo o qual:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem [...] (UNESCO, 1994, p. 11-12 in FERREIRA, 2006).

O princípio da inclusão insere-se dentro de um espectro mais amplo de construção de uma sociedade democrática, na qual o direito à educação de todos (as) deve ser assegurado, respeitando-se as diversidades e reconhecendo politicamente as diferenças. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (MENDES, 2006).

Nesse sentido, a inclusão que a Declaração aborda está relacionada não apenas ao ambiente escolar, mas a possibilidade de todos poderem participar com a mesma representação na sociedade. No contexto escolar, inclusão diz respeito a melhorar a escola para todos e combater qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação (MARTINS, 2011).

A Declaração inaugura um novo tempo, onde as escolas comuns passam a representar o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, implicando em uma mudança de paradigma educacional, pois suprime-se a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, a educação inclusiva distingue-se do período de integração, pois implica em proporcionar educação igualitária para todos os alunos(as), seja ele um menino negro, branco pobre ou com deficiência (FERREIRA, 2004). Por isso, enquanto a integração refere-se à inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, a inclusão refere-se à inserção total e incondicional de todos os alunos (MANZINI et al., 2006).

A fim de alcançar essa inclusão total, a Declaração põe como dever da escola proporcionar tudo o que for necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos(as) os alunos(as), especialmente os que possuem deficiência. Nesse novo contexto, Mitler (2003) argumenta que a inclusão escolar provoca uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e forma de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.

No Brasil, a incorporação dessas diretrizes internacionais trouxe profundas mudanças no sistema educacional. A aprovação da LDB, em 1996, representa um marco desse período de transição na área da educação especial. Ferreira (2004, p. 5) confirma tal pensamento, ao discorrer que:

A LDB procurou responder às diretrizes internacionais estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO 1990) através do lançamento de campanhas nacionais e programas que visam garantir o acesso à educação para todo(a)s as crianças, jovens e adultos brasileiros.

A LDB constitui um marco para o país pelas diversas contribuições que ela traz para a regulamentação de toda a educação básica, bem como para o direito à educação das pessoas com deficiência. Uma das grandes inovações da Lei nº 9394/96 foi trazer um capítulo exclusivo para a educação especial, cujo fato é de grande relevância para uma

área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras (FERREIRA, 2003).

Assim, a LDB constitui um momento importante nos embates políticos em torno da defesa do direito à educação das pessoas com deficiência. Um dos aspectos relevantes que este documento traz é o fato de ter como eixo orientador a flexibilidade, sendo esta uma das características marcantes do mundo atual em que vivemos. Dentro desse contexto, a flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar é apontada por Demo (1997 in FERREIRA 2003) como um aspecto positivo, por ser essencial para a escolarização dos alunos com deficiência. Tal flexibilidade favorece a implantação de projetos educacionais que atenda à diversidade do alunado de forma que o sistema educacional brasileiro se organize e se estruture para que as pessoas com deficiência tenham o acesso e a permanência na escola assegurados (CARVALHO, 2004).

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os(as) alunos(as) que não apresentam deficiência; para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência possuem o direito à educação na mesma forma e dimensão daqueles que não possuem deficiência. Todas essas reformas e garantias trazidas pela LDB perduram nos nossos dias e servem como pilares de orientação das políticas públicas elaboradas após a sua vigência.

O panorama histórico apresentado neste artigo revela avanços relevantes nas concepções educacionais nas terminologias usadas para tratar das pessoas com deficiência nas abordagens pedagógicas e na consolidação do marco legal que assegura os direitos à educação da pessoa com deficiência. Em quarenta anos podemos assumir que

o sistema educacional brasileiro mostra sinais de uma crescente conscientização sobre as possibilidades de desenvolvimento humano e educacional deste grupo social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo, EDUC, no prelo, 2009.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, W. B. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência**: guia de orientação a família, a escola e a comunidade. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

FERREIRA, W. B. Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO, Salvador, 09 a 11 de setembro, 2004. **Anais** [...] Salvador: Federação da Síndrome de Down, 2004.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. **Ensaios Pedagógicos, Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2006, pp. 125-131.

FERREIRA, W. B. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

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

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**: recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Mackenzie, 2002.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. et al. Análise de dissertações e teses em Educação Especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, p. 341-359, 2006.

MARTINS, L. de A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, v. 9, n. 2, 1999.

MARTINS, L. de A. R. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989.

RANGEL, P. C.; CRISTO, K. K. V. Breve histórico dos direitos da criança e do adolescente. **Os direitos da criança e do adolescente, a lei de aprendizagem e o terceiro setor**. Disponível em: http://www.prt17.mpt.gov.br/n_aprendiz.html. Acesso em: 21 jul. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Izaura Maria de Andrade da Silva

Este texto tem como objetivo explanar sobre as políticas públicas de educação especial no Brasil no período de 1973 a 2019. Lança o olhar principalmente para as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial de 1973, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, que ainda está em processo de elaboração. Não será dado ênfase a legislação, pois esse livro trará um capítulo exclusivo sobre os marcos legais. Aqui, abordar-se-á as concepções de educação especial e seu público-alvo, ações desenvolvidas, como também, avanços e recuos dessas políticas.

Parte-se do pressuposto gramsciano, seus conceitos de Estado ampliado e de hegemonia, que reconhecem a participação dos diversos organismos da sociedade civil na elaboração e gestão das políticas públicas como ação do Estado (SILVA, 2011). A luta dos partidos políticos, dos sindicatos e movimentos sociais conseguiu transformar muitas de suas demandas em responsabilidade social do Estado, surgindo assim as políticas sociais, no âmbito dessas as educacionais e posteriormente aquelas direcionadas a educação das pessoas com deficiência. As políticas educacionais formuladas no âmbito do Estado são resultados do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). A luta se expressa também na definição e redefinição de conteúdos e significados de conceitos chaves na área de políticas públicas. Desta forma, diferentes concepções de educação, educação especial e inclusão

estão em constantes embates com o projeto político social hegemônico, que ao mesmo tempo concorre com ele e o integram, no entanto, de forma subordinada (SILVA, 2011).

Desde as primeiras regulamentações da educação na esfera nacional, resultado de práticas que pouco a pouco foram sendo sedimentadas nas unidades federativas, a educação da pessoa com deficiência foi assumida pelo Estado de forma subordinada. Assim, parte do controle e financiamento dessa educação era delegada a instituições privado-filantrópicas.

As diretrizes para a educação nacional estabeleceram regulamentos para a educação dos ditos *excepcionais* - Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961). Fica claro, nesse documento, que eles deveriam ter atendimento educativo dentro do sistema geral de educação, “no que for possível”, de modo a serem integrados à comunidade. Observa-se, pois, nesse texto que, ao mesmo tempo em que orienta a inserção do indivíduo com deficiência na escola comum (regular), a referida legislação propõe garantir recursos públicos para manter uma rede privada de atendimento ao indivíduo com deficiência através da oferta de bolsas, empréstimos, e subvenções para a iniciativa privada (art. 89). Além disso, a legislação estabelece formas para o funcionamento e a organização de entidades como a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que se incumbiram de dar assistência aos indivíduos com deficiência, mesmo antes da nova legislação. Essa tendência mostra que o Estado não se encarrega desse tipo de educação. Como assinala Kassar (1998, p.18), “já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas [privadas] e de caráter assistencial”.

Para atender aos ditames do Plano Setorial de Educação e Cultura [1972/74], o governo militar criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação e estabeleceu a primeira política de educação especial em âmbito nacional. As Diretrizes Básicas

para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1974) reconhecem que, para a concretização do processo democrático, seria imprescindível assegurar a todos a igualdade de direitos à educação; também admitem que, além de garantir a igualdade de direito, o governo deveria oferecer as condições necessárias a cada indivíduo para o seu desenvolvimento integral, de acordo com sua própria capacidade.

Na mesma linha do Plano Setorial de Educação e Cultural, as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1974) entendem a educação especial como investimento e fator de desenvolvimento, em outras palavras:

o atendimento ao deficiente representa investimento compensador, embora de custo elevado, a educação que for ministrada permitirá na maioria dos casos que venham a ter condição de se incorporarem a força de trabalho e de se tornarem elementos participantes do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1974, p. 12).

Para isso, essas diretrizes estabelecem como um de seus objetivos a iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional para o aluno com deficiência, salientando, também, que o nível de aprendizagem escolar deve considerar as condições pessoais dos educandos.

O CENESP estabeleceu como meta para 1974 – 1978 o apoio técnico a educação especial por meio da formação de recursos humanos. Em 1979, o CENESP ofereceu assistência a 279 instituições privadas por intermédio de assistência especializadas, projeto de construção e propostas curriculares (JANNUZZI, 2004).

A referida autora destaca que no período de 1975 a 1979, a cooperação técnica financeira da união às instituições privadas prevaleceu sob a dos sistemas estaduais de ensino de 12,8% e 8,3%, respectivamente.

Os dados mostram que a política do CENESP oficializou a rede privada filantrópica preexistente como um sistema educacional paralelo de atendimento a pessoa com deficiência. A educação especial era entendida como atendimento educativo ou educativo assistencial, prestado a alunos excepcionais. Prevalcia na época concepção de atendimento terapêutico e assistencial baseada em diagnósticos e prognósticos médicos. Ainda persistia o assistencial, a providência em relação a proteção a vida e não a procedimentos para apropriação de conhecimentos (JANNUZZI, 2004).

Ao enfatizar o caráter *educativo-assistencial* da educação das pessoas com deficiência, as diretrizes do CENESP reforçaram a organização de uma estrutura escolar que se caracterizava, de certa forma, como um ramo paralelo ao da educação comum (JANNUZZI, 2004). A estrutura de ensino apresentada nas diretrizes para criação do CENESP envolvia: a criação de classe especial anexa à escola comum; criação de instituições especializadas; condições de internamento em caso de absoluta necessidade; organização de uma equipe itinerante, criação de oficinas empresas e oficinas pedagógicas.

Embora haja um aumento das matrículas dos ditos excepcionais nas escolas regulares, isto acontece principalmente através de classes especiais que segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 3) são alvos de diversas críticas notadamente as classes destinadas aos estudantes com deficiência mental:

Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3. O “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas. 4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares. 5. Havia um distanciamento extremo entre

as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico.

Quando as autoras supracitadas afirmam que o diagnóstico era questionável, isto está relacionado ao conceito do público-alvo do CENESP. De acordo com a diretriz, a educação especial era destinada aos excepcionais que era interpretado de forma a incluir “os mentalmente deficiente, todas as pessoas fisicamente prejudicada, os emocionalmente prejudicados, os superdotados, enfim todos os que requerem considerações especiais no lar na escola e na sociedade” (ANTIPOFF, 1966)⁷, portanto um conceito abrangente e de difícil identificação, o que levou crianças pobres a serem consideradas incapacitadas para alfabetização e encaminhadas para classes especiais.

Além das classes especiais, o desenvolvimento das políticas educacionais destinadas aos *excepcionais* se dava notadamente por meio de instituições especializadas por intermédio de convênios com organizações da sociedade civil através de órgãos federais como a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) ou através de governos locais. Esses convênios, assinala Batista (2004), não continham uma definição clara dos papéis de cada um, não havia garantias de continuidade e nem acompanhamento e avaliações das atividades desenvolvidas por parte do poder público. As relações estabelecidas, em decorrências desses fatos, tenderam para uma prática assistencialista, corporativista e clientelista.

A situação de isolamento social e organização escolar em espaços restritos e segregados começou a mudar com o movimento que defendia a integração da pessoa com deficiência nas diversas instâncias sociais, sem advogar uma *necessária modificação* nessas organizações para que a referida integração acontecesse.

A Política de Educação Especial de 1994 aderiu a proposta do movimento de integração, que tinha como principal princípio a

“normalização”, segundo o qual toda pessoa com deficiência tinha o direito de *vivenciar o estilo de vida padrão da comunidade na qual estava inserida*. Tal padrão referia-se aos ambientes vivenciados por indivíduos ditos *normais*. Assim, propunha-se oferecer aos indivíduos com deficiência modos e condições de vida o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MENDES, 2006). O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, na década de sessenta do século XX, e se espalhou pelo mundo nos anos setenta⁸. Na prática, o princípio da “normalização” enfatizou a ideia de que o indivíduo com deficiência deveria parecer e funcionar o mais análogo possível aos demais membros da sociedade. Assim, a integração do indivíduo com deficiência à comunidade só se consumava se o mesmo conseguisse se adaptar à organização social vigente. O êxito ou o fracasso do processo de integração estava vinculado à aproximação ou ao distanciamento do indivíduo com deficiência dos padrões da normalidade. O princípio da normalização, de acordo com Jannuzzi (2004), não só era consonante como reforçava a perspectiva educacional atrelada ao desenvolvimento.

Sob a égide do movimento de integração é elaborada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a *Política Nacional de Educação Especial*, publicada em 1994, a qual definia a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. (BRASIL, 1994, p. 17).

A política avança no sentido de entender a educação especial como parte integrante da educação, não mais com ênfase numa perspectiva assistencialista e terapêutica. A Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 9394/96 assinala novas mudanças em relação a concepção de educação especial que passa a ser entendida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, no entanto, dá a entender que a educação especial pode ser desenvolvida também em classes e escola especiais (BRASIL, 1996).

Diferente das diretrizes apresentadas pelo CENESP, o público da educação especial deixa de ser o excepcional, entendido como o desajustado orgânico e social e incorpora o termo portador de necessidades educativas especiais, que será melhor definido na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2001, como aqueles estudantes que possuem dificuldade acentuada de aprendizagem, independente de ter deficiência ou não (BRASIL, 2001). Incluindo as pessoas com deficiência física, mental, auditiva e visual, as pessoas naquele período denominadas com condutas típicas⁹ e as com altas habilidade, como também as pessoas com distúrbios de aprendizagem. O público-alvo na Política Nacional de Educação Especial ainda é abrangente, mas foi mais bem definido do que na política anterior.

Essa política determinou como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns (BRASIL, 1994); conservando a estrutura paralela e substitutiva da educação especial (MOREIRA, 2016).

A influência de movimento internacional expresso na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da conferência de Jomtien, em 1990, e na Declaração de Salamanca, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, traz um novo jeito de compreender a educação

das pessoas com necessidades educacionais especiais, agora inserida no âmbito da educação inclusiva.

Tendo como base perspectiva gramsciana de análise pode-se afirmar que o surgimento e a repercussão do conceito da inclusão nos dias atuais têm como um dos seus alicerces a organização e as lutas de grupos sociais que até pouco tempo não tinham expressão na sociedade, como os de pessoas com deficiência, homossexuais, afrodescendentes, meninos e meninas de ruas, os quais se mobilizaram contra a discriminação quando a não-realização do direito à diferença (SILVA, 2011).

O princípio da igualdade na diferença é base para compreender os processos de inclusão. A igualdade na diferença é um princípio dialético que não pode ser considerado algo dado e natural. Ele é um dever que deve ser conquistado. É resultado de processos de embates, que depende das relações das forças sociais para ser alcançado e mantido, os quais permeiam as instâncias política, econômica e cultural. Nessa abordagem, as políticas inclusivas são resultadas de confrontos e disputas realizadas por sujeitos sociais em um contexto histórico definido, os quais podem estabelecer-se na direção de questionar e contribuir no avanço da luta pela superação das desigualdades sociais (GARCIA, 2004).

Na área da Educação, o movimento pela inclusão é um avanço em relação a integração porque implica uma *reestruturação do sistema comum de ensino*.

Em vez de focalizar o indivíduo e a sua deficiência, **ênfatisa-se o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem, os recursos e os apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso**. Em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se

para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 15, grifo nosso).

Portanto, a inclusão considera as necessidades educacionais do sujeito como problema social e institucional procurando transformar as instituições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 buscou efetivar o movimento de educação inclusiva para pessoas com deficiências e nesse sentido define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos níveis e outras modalidades. Na política, a educação especial deixa de ser substitutiva a educação comum e passar a assumir o objetivo de complementar e suplementar essa educação (BRASIL, 2008).

A nova política redefine o público-alvo da educação especial, abandona o entendimento da política anterior, no qual o atendimento especial envolvia todo aluno com dificuldade acentuada de aprendizagem, restringindo-o para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e os de altas habilidades e superdotação. Mudanças que vão se adequar ao novo formato de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncional no âmbito da escola regular.

A política foi ganhando contorno por meio de diversos programas, tais como:

- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que tinha como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos por meio da realização de seminários de formação presencial.
- Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais no âmbito de escolas regulares e instituições especializadas para prestarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

ao público-alvo da educação especial no contraturno da classe comum.

- Programa Escola Acessível que tinha como objetivo adequação de prédios escolares para a acessibilidade e aquisição de tecnologia assistiva.
- Programa de formação continuada de professores a distância e presencial.

Além desses programas, são várias as ações instituídas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre elas, destaca-se: a criação dos Centros de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS)¹⁰; a Comissão Brasileira do Braille -2008; a criação dos programas Acessibilidade à Educação Superior – 2010; do Livro Acessível – 2010; do Transporte Escolar Acessível - 2012, 2011; a modificação do Benefício de Prestação Continuada na Escola - Portaria Normativa nº. 1205/2011.

Os marcos e as ações importantes foram a ressalva do lugar da educação especial no contexto da educação regular, o esclarecimento sobre as atribuições da Atendimento Educacional Especializado, a natureza de suas atividades, a forma de organização na escola e a demarcação da educação bilíngue como participante da educação inclusiva (MOREIRA, 2016).

São muitos desafios para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre eles, mais investimento num censo específico, articulando os diversos ministérios para dar conta daqueles vinculados ao benefício de prestação continuada; a universalização da Educação Básica para população com deficiência, por meio da ampliação de matrícula na sala comum e no AEE complementar, como também, a formação inicial e continuada de professores.

Cada governo tem um modelo de sociedade e um projeto educacional que coaduna com tal modelo. Não é diferente com a educação especial. Ainda no governo Temer, com continuidade no de Bolsonaro, está sendo elaborada uma nova política de educação especial, que não é fruto de processo democrático, pois não incluiu em suas discussões as entidades que defendem a inclusão, tão pouco entidades científicas.

Essa política traz um olhar diferente do AEE, proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Conforme palestra ministrada por Nídia Sá (2019), o atendimento educacional especializado não é compreendido mais como complemento, suplemento e apoio para o público-alvo, mas como um processo educativo integral, entendido como um todo. Propõe, assim, o revigoramento do ensino substitutivo e retorno de um sistema paralelo ao comum, ao invés de fortalecer o entrelaçamento/ transversalidade da educação especial com a educação comum, como pode-se constatar na definição de educação especial, onde a expressão modalidade transversal de educação é trocada por modalidade escolar, demarcando o entendimento de que é composto por serviços substitutivos como escolas e classes especializadas.

De acordo com Brasil (2018, p. 39) educação especial é definida como:

modalidade de educação escolar integrada aos sistemas educacionais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, mediante ações e relações institucionais colaborativas e mutuamente construtivas. A Educação Especial organiza-se mediante serviços e recursos especializados (humanos, técnicos, tecnológicos e materiais) e estratégias que assegurem o direito dos estudantes à aprendizagem efetiva, ao desenvolvimento e à participação social.

Segundo a palestra ministrada pela diretora de Educação Especial (SÁ, 2019), o Sistema Nacional Inclusivo deve ser flexível e valorizar todos espaços educacionais, sendo, portanto, composto por classes e escolas inclusivas, classes e escolas bilíngues, classes e escolas especiais, escolas polos.

O revigoramento do ensino substitutivo vai contra a perspectiva inclusiva da educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) abordagem inclusiva no sistema educacional é justificada da seguinte forma:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (UNESCO, 2009, p. 10).

Compreende-se aqui o Sistema Educacional Inclusivo como a rede de escolas comuns de ensino, que deve ser flexível para acolher a toda criança independente de suas especificidades.¹¹ Em vez de oficializar com a política a utilização dos escassos recursos da educação na rede privada filantrópica de ensino de escolas exclusivas, deveria investir esses recursos na organização da escola comum de ensino, na modalidade transversal, para que ela seja capaz de acolher a todo e qualquer estudante, na efetivação da política de formação de

professores, de ampliação do AEE, enfim, na acessibilidade e qualidade de nossas escolas públicas.

Ao organizar classes e escolas especiais de acordo com o diagnóstico, alegando a incapacidade do estudante com deficiência de se adaptar a escola comum, substitui o foco que deveria ser na superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação, pedagógicas, entres outras no sistema de ensino comum para responsabilização somente do indivíduo e sua deficiência pela condição de fracasso escolar. Isso contraria o enfoque inclusivo e o próprio conceito de pessoas com deficiência expressos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada no Brasil pela Decreto 6949/2009 e que tem status constitucional, portanto, a maior lei do país. Para compreender as pessoas com deficiência, segundo a convenção, é preciso considerar não só a deficiência em si, mas as barreiras que impedem ou limitam a sua participação.

Considerações finais

O fato de a educação da pessoa com deficiência no Brasil ter tido até 2007, como principal agente de promoção, as instituições privadas de cunho assistencial e filantrópico de atendimento exclusivo a pessoa com deficiência, distingue a educação especial da educação regular (BUENO citado por GÓES, 2009). Vale salientar que apesar de serem denominadas instituições de educação especial, na sua prática, prevalecia as ações voltadas à reabilitação. Assim, as políticas destinadas aos sujeitos deste estudo caracterizam-se, sobretudo, como políticas assistenciais voltadas principalmente ao provimento da saúde, caracterizam-se também como política de dádiva, de favor, em detrimento do direito formalmente reconhecido.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está contribuindo para a mudança dessa realidade.

Apesar de não ter sido oficializada com um decreto, muitas de suas propostas foram incorporadas na legislação (BRASIL, 2009, 2011, 2015), transformando os programas de governo em Políticas de Estado, modificando o que era considerado como favor em direito.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, que está sendo gestada, retrocede ao revigorar as classes e escolas especiais, visa delegar às instituições privado-filantrópicas de escolas exclusivas¹² a responsabilidade pela execução de programas educacionais voltados aos indivíduos com deficiência e o Estado, de certa forma, se exime do encargo de organizar, na rede de ensino regular, as condições necessárias para o ingresso e permanência, nessas instituições, do aluno com deficiência.

Discutidos esses pontos, cabe ressaltar que, ao delegar parte do financiamento e do controle da educação dos estudantes com deficiência a grupos e facções do setor privado ou ainda daqueles denominados público não-estatal, o Estado reforça o processo de despolitização, pois quem estabelece a direção da educação voltada à pessoa com deficiência são esses grupos e não a sociedade como um todo. Isso reforça o caráter neoliberal do Estado brasileiro integrado a uma sociedade liberal, que age com braço gerencial desse Estado, despolitizado e sob o comando e interesses de grupos e facção que dirigem a sociedade como um todo.

Nessa forma de gerir as políticas em parceria subjaz uma estratégia substitutiva de descentralização e privatização dos serviços públicos e conseqüentemente o encolhimento do Estado na área das políticas educacionais. (FREIRE, 2009, p. 07).

Referências

BATISTA, C. A. M. **Inclusão**: construção na diversidade. Belo Horizonte, MG: Armazém de Ideias, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Diretrizes Básicas para Ações do Centro Nacional de Educação Especial. *In*: **Projeto Prioritário nº 35** - Educação Especial no Plano Setorial de Educação e Cultura. Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, em 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 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-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 07 jan. 2020.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015; 7 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, 2018.

FREIRE, S. **As armadilhas da exclusão social e os direitos humanos**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, I, 2009, João Pessoa, PB. **Anais** [...]. CD-ROM.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GÓES, R. S. **O direito à educação: um estudo sobre políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Básica**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 de março de 2020.

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

KASSAR, M. C. M., Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46, pp. 16-28. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621998000300003.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: VI SEMINÁRIO

NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, IV. **Anais** [...], Nova Almeida, abr. 2011.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MOREIRA, C. J. de M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís MA, no período de 2009 a 2012.** Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira_CarlosJosedeMelo_D.pdf . Acesso em 05 de agosto de 2017.

SÁ, N. L. **Palestra proferida na câmara dos deputados sobre Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMs7a99dhbY> Acesso em: 03 mar. 2020.

SILVA, I. M. de A. da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** 2011. 209 f., Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8M4M2S>. Acesso em: 23 abr. 2020.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

POLÍTICAS DE INTERSETORIALIDADE E ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DOS SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES DE APOIO NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA

*Adenize Queiroz de Farias
Andreza Vidal Bezerra
Priscilene Matias dos Santos*

É certo que, como tratamos em capítulos anteriores, por séculos o modelo médico da deficiência detinha a primazia não apenas no tocante ao tratamento e diagnóstico das deficiências, mas, sobretudo, no modo através do qual a família e a sociedade concebiam e se relacionavam com tais pessoas.

De acordo com esta concepção, a deficiência é compreendida como um problema particular do indivíduo, o qual deve esforçar-se para de algum modo se adequar às condições oferecidas pela sociedade no âmbito da escolarização, do mercado de trabalho e da vida pública em geral.

Com a expansão dos movimentos sociais ocorridos na segunda metade do século XX, as concepções de homem, de mundo, de sociedade e, por conseguinte, de deficiência, são significativamente alteradas, demandando uma total reestruturação dos ambientes públicos e privados, assegurando, dessa forma, a implementação de medidas que possibilitem o acesso e à participação de pessoas com deficiência nesses espaços.

Nessa inversão de lógicas, a deficiência antes concebida como uma condição corporal natural, passa a ser identificada, conforme argumentam os estudiosos do modelo social, em articulação com o

ambiente que, ao estabelecer uma série de barreiras de ordem estrutural e atitudinal, encontra-se despreparado para acolher as demandas das pessoas com deficiência, negando seu direito ao exercício de uma participação efetiva na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais.

Considerando que, apesar do governo brasileiro haver implementado um consistente marco regulatório acerca da educação inclusiva, a escola ainda não eliminou as barreiras que impedem a permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência e, considerando ainda, que por vezes, o modelo médico se sobrepõe nas ações de atenção e cuidado a estas pessoas, neste texto, apresentamos as correlações possíveis e necessárias entre educação, saúde e reabilitação dos estudantes com deficiência. O objetivo do capítulo é, portanto, identificar os serviços que, no âmbito do Estado da Paraíba, auxiliam familiares e educadores no cumprimento desta tarefa.

Fundamentadas no modelo social, neste texto, tratamos da saúde e da reabilitação como um direito assegurado às pessoas com deficiência tanto em normativas internacionais como em diretrizes estabelecidas pelo estado brasileiro. Argumentamos ainda, que a negação deste direito implica em consequências graves, resultando, inclusive, para muitos estudantes com deficiência, na impossibilidade de frequentar a escola.

Para iniciar essas discussões, refletimos como o olhar biopsicossocial é determinante para compreender o desenvolvimento de um estudante com deficiência. A seguir, abordamos as políticas públicas e a legislação que assegura a tais pessoas o direito à saúde e a reabilitação, apontando para a necessidade da adoção de políticas e práticas intersetoriais.

Finalmente, trazemos uma lista de instituições públicas e ou privadas, que no âmbito do Estado da Paraíba, prestam relevantes serviços a este público alvo, as quais, a nosso ver, oferecem uma

colaboração que é de fundamental importância aos educadores e suas famílias.

A pessoa com deficiência na relação com o corpo, a escola e a sociedade

É comum visualizarmos, não apenas por parte de pessoas que se fundamentam nas concepções advindas do senso comum, mas também por parte de educadores, profissionais de saúde, dentre outros, certas ideias equivocadas acerca do processo de desenvolvimento, como também das potencialidades das pessoas com deficiência, cujo corpo biologicamente limitado, é fator impeditivo para que estas possam estudar, trabalhar, socializar-se ou mesmo estabelecer vínculos afetivos/sexuais.

Nesta seção argumentamos que, tanto do ponto de vista da pesquisa científica, como por meio da legislação em vigor, evidencia-se a necessidade de conceber a deficiência numa perspectiva tridimensional. Em outras palavras, acreditamos que, o diagnóstico que se encerra em um corpo “visivelmente incapaz”, precisa dar lugar a um olhar para as experiências subjetivas de cada indivíduo, para o ambiente no qual os mesmos estão inseridos, como também para sua capacidade de tomar decisões, executar tarefas e relacionar-se socialmente.

Durante muitos anos, a deficiência era avaliada tão somente pelo viés da saúde. Para tanto, a Organização Mundial de Saúde instituiu o Código Internacional de Doenças (CID), instrumento criado com o propósito de orientar as diversas áreas da medicina no processo de emissão dos laudos das pessoas com deficiência, cuja utilização serve de base, não apenas para os serviços de saúde, mas também na concessão de benefícios socioassistenciais e até mesmo na avaliação do desempenho escolar de estudantes nesta condição.

A CID registra uma condição anormal de saúde e suas causas, sem registrar o impacto destas condições na vida da pessoa ou paciente, e é hoje uma exigência legal para todos os benefícios e atestados relacionados ao paciente. A maioria das leis no Brasil, que concedem benefícios a pessoas com deficiência, tem como exigência a apresentação de laudo médico, algumas vezes acompanhado da avaliação e assinatura de outros profissionais de equipes multiprofissionais, com o preenchimento de campos específicos para códigos da CID ou a simples informação destes códigos em atestados médicos em receituário comum assinado por médico (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 327).

A presença cada vez mais crescente de estudantes com deficiência na escola e, sobretudo, as contribuições oferecidas pelo modelo social, suscitaram, em todo o mundo, a ampliação do debate em torno da questão, resultando no estabelecimento de novos critérios para a avaliação da deficiência.

Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

Com base nesta concepção da deficiência, emerge também um novo modelo de avaliação, agora pautado nas potencialidades de cada pessoa nesta condição. Nos referimos a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) que, de acordo com Araújo e Buchalla “propõe um modelo conceitual de funcionalidade e incapacidade no qual há uma influência multidirecional entre seus elementos: funções e estruturas

do corpo, atividade e participação e fatores contextuais, representados pelo ambiente e por fatores pessoais” (2015, p. 720).

A partir da promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e do Relatório Mundial sobre as Deficiências (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012), torna-se imperativa a necessidade de olhar para corpos com impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual, em articulação com o ambiente que, notadamente marcado por barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais, representam obstáculos à participação social destas pessoas.

Nesta perspectiva, na seção seguinte, apresentamos um novo paradigma a partir do qual se propõe pensar a deficiência, para além de um corpo biologicamente limitado.

O modelo biopsicossocial de atenção às pessoas com deficiência

Sabe-se que, por muitos séculos, o modelo médico se sobrepôs ao modelo social da deficiência. Enquanto o primeiro entendia a deficiência tão somente a partir de aspectos físicos, medicamentosos e de reabilitação, o segundo concebeu a deficiência como uma questão social, sendo todos os indivíduos, como também as estruturas escolares, laborais e sociais, responsáveis pela inclusão e bem-estar da pessoa com deficiência.

Os estudos advindos do modelo biopsicossocial da deficiência, por sua vez, emergem com o propósito de romper com a dicotomia entre os modelos supracitados, ou seja, a pessoa com deficiência passa a ser compreendida em sua integralidade, a partir dos aspectos biológicos, psicológicos, como também, sociais.

É importante considerar que, em consequência de avanços nos estudos acerca da deficiência, este modelo é atualmente recomendado

pela legislação brasileira, cabendo à União, aos Estados, como também aos Municípios, a adoção de medidas que ponham em prática esta nova forma de avaliação da deficiência.

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I. os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II. os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III. a limitação no desempenho de atividades; IV. a restrição de participação. (BRASIL, 2015, art. 2º).

Se levarmos em consideração os dispositivos gerais da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, fica explicitado que o modelo biopsicossocial deve ser um compromisso assumido em cada uma das esferas administrativas, numa perspectiva intersetorial, abrangendo, desta forma, setores como: A educação, a saúde, a habitação, o esporte, entre outros, cabendo a família a função mediadora entre a pessoa com deficiência e a equipe multiprofissional.

No propósito de regulamentar este dispositivo legal, o governo brasileiro instituiu comissão para desenvolver instrumentos que possibilitem a realização de avaliação da deficiência, deslocando-a de um olhar exclusivo dos peritos médicos, em detrimento de uma ação coletiva, a partir de diversos posicionamentos, alinhando-se, dessa forma, aos pressupostos do modelo biopsicossocial.

A partir deste fato, e após sucessivos debates, tanto em âmbito governamental, como por parte de organizações da sociedade civil, é desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB) um importante instrumento, testado em alguns municípios brasileiros e aprovado em dezembro de 2019, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Finalmente, em 10 de março de 2020, é publicado no Diário Oficial da União o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM), (BRASIL, 2020).

O desafio seguinte, consiste em disseminar este instrumento junto aos órgãos governamentais, as universidades, as famílias e, sobretudo, as pessoas com deficiência e as diversas organizações da sociedade civil que atuam na atenção e na defesa dos direitos deste grupo social. Nesta perspectiva, acreditamos que a articulação entre governo e sociedade é determinante para a consolidação de uma rede de apoio empenhada no propósito de fortalecer o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência, o que abordaremos na próxima seção.

Educação, reabilitação e saúde da pessoa com deficiência: direitos inalienáveis

Embora este livro seja direcionado a pedagogos e outros docentes que, em suas salas de aula, recebem estudantes com deficiência, consideramos importante ressaltar a necessidade de estabelecer uma relação intersetorial com os serviços locais de saúde e reabilitação, os quais, a nosso ver, podem oferecer contribuições relevantes no processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, no percurso escolar destes estudantes.

Enfatizamos ainda, que a garantia de acesso a esses serviços está prevista na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) e regulamentada na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146.

É importante ter clareza quanto a necessidade de superar a ideia de que seria o laudo médico o único parâmetro para diagnosticar ou até para receber um aluno nas salas de Recursos Multifuncionais, pois, como vimos anteriormente, esta é uma questão biopsicossocial.

Assim sendo, reiteramos a necessidade com o apoio e parceria de profissionais tais como: Psicólogos, Psicopedagogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas, Neurologistas, Oftalmologistas, Otorrinolaringologistas, Ortopedistas, Fonoaudiólogos, dentre outros,

os quais são de grande valia para a indicação de recursos, como também de práticas complementares que auxiliarão o trabalho docente, tanto no AEE, como nas salas de ensino regular.

Por esta razão, consideramos pertinente finalizar este capítulo disponibilizando uma lista com os principais serviços e instituições de apoio ao público-alvo da educação especial e as suas famílias no âmbito do Estado da Paraíba, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Serviços e Instituições de Apoio ao Público-Alvo da Educação Especial no Estado da Paraíba

INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE	PÚBLICO-ALVO	TIPO DE ATENDIMENTO
Associação Brasileira de Apoio Cannabis Esperança (ABRACE)	João Pessoa e Campina Grande	Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Privado
Associação de Mães, Pais e Pessoas Com Deficiência de Cabedelo (AMAPEDEC)	Cabedelo	Pessoas com Deficiência	Privado
Associação de Ostomizados do Estado da Paraíba (AOEPB)	João Pessoa, Patos e Campina Grande	Pessoas Ostomizadas	Privado
Associação de Pais com Filhos com Síndrome de Down (AME DOWN)	João Pessoa	Pessoas com Síndrome de Down	Privado
Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA)	João Pessoa	Pessoas com Autismo	Privado

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	Areia, Aroeiras, Caaporã, Cacimba de Dentro, Cajazeiras, Campina Grande, Esperança, João Pessoa, Mamanguape, Mari, Patos, Queimadas, Remígio, Santa Luzia, São João do Rio do Peixe, Serra Branca e Uiraúna.	Pessoas com Deficiência Intelectual e Síndrome de Down	Privado Conveniado com o Poder Público
Associação de Pais, Amigos e Simpatizantes do Autista (ASAS)	João Pessoa	Pessoas com Autismo	Privado
Associação de Surdos de João Pessoa (ASJP) e (ASCG)	João Pessoa e Campina Grande	Pessoas Surdas	Privado
Associação dos Portadores de Deficiência da Paraíba (APDEP)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Privado
Associação e Consultoria para Inclusão Social (AC-SOCIAL)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Gratuito
Associação Evangélica de Pessoas com Deficiência da Paraíba (ASSEDEP)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Não identificado

Associação Paraibana de Autismo (APA)	João Pessoa	Pessoas com Autismo	Privado
Associação Paraibana de Cegos (APACE)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência Visual	Privado
Associação Paraibana de Equoterapia (ASPEQ)	João Pessoa	Não Identificado	Privado
Associação Paraibana de Deficientes Visuais (APADEV)	Campina Grande	Pessoas com Deficiência Visual	Privado
Centro Helena Holanda (CHH)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Gratuito
Centro de Reabilitação Antônio de Souza Maranhão	Campina Grande	Não Identificado	Gratuito
Centro de Reabilitação Física	Catolé do Rocha	Pessoas com Deficiência Física	Gratuito
Centro de Reabilitação Motora	Piancó	Pessoas com Deficiência Física	Gratuito

Centro de Referência em Atenção ao Portador de Necessidades Especiais (CRANESP)	Campina Grande	Pessoas com Deficiência	Gratuito
Centro Especializado em Reabilitação	Souza	Pessoas com Deficiência	Gratuito
Centro Especializado em Reabilitação	Campina Grande	Pessoas com Deficiência	Gratuito
(CERPPOD)	Patos	Deficiência Física	Gratuito
Centro-Dia	João Pessoa	Microcefalia	Gratuito
Espaço Terapêutico Mundo Autista (ETMA)	João Pessoa	Pessoas com Autismo	Privado
Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência da Paraíba (FCD)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Gratuito
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência	Gratuito

Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN)	Campina Grande	Pessoas com Deficiência Visual	Gratuito
Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)	João Pessoa	Pessoas com Deficiência Física, Intelectual, Visual e Auditiva	Gratuito
Instituto Revertendo o Autismo	Cabedelo	Pessoas com Autismo	Gratuito
Sociedade Pestalozzi da Paraíba	João Pessoa	Pessoas com Deficiência Intelectual	Privado Conveniado
Organização Papel Marchê	Campina Grande	Pessoas com Deficiência	Público/ Privado

Fonte: produção própria.

Ressaltamos ainda, as relevantes colaborações prestadas pelos Centro de Atenção Psicossocial (CAPs), cujo trabalho dos profissionais tem se notabilizado como um subsídio a mais no apoio a educadores e a familiares de crianças e adultos, sobretudo daqueles que apresentam transtornos mentais. Em caso de necessidade sugerimos buscar informações a esse respeito na secretaria de saúde de seu município.

Finalmente, destacamos que no Estado da Paraíba, algumas escolas públicas desenvolvem serviços especificamente voltados para estudantes com deficiência. É o caso da Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima, cujo trabalho se destina tão somente

a educação de surdos do município de Campina Grande e regiões adjacentes; da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Padre Edwards Caldas Lins, situada no município de Gado Bravo, agreste paraibano; além da escola Irmã Benigna, situada no município de Patos, que se tornou centro de referência na escolarização de estudantes com deficiência visual no sertão paraibano.

Considerações finais

Pelo que vimos neste estudo, a realização de um trabalho intersetorial e multiprofissional, é determinante na construção de um diagnóstico coerente em relação a crianças com qualquer tipo de deficiência. Sabe-se ainda, que este processo de avaliação biopsicossocial está assegurado no artigo 2º da LBI (BRASIL, 2015). Entretanto, ainda carece de regulamentação nas esferas Municipais e Estaduais e Distrital.

A adoção desse novo modelo, implica em um passo importante para a superação de práticas historicamente vivenciadas, cujo resultado é a emissão de um único laudo expedido por um único profissional, nem sempre qualificado para esta tarefa, o qual torna-se requisito indispensável, por exemplo, para o recebimento de auxílios previdenciários, ou mesmo para obter o direito de acesso às salas de recursos multifuncionais.

Diante do exposto, enfatizamos os avanços obtidos a partir da adoção da CIF em substituição ao CID, e ainda, ratificamos a necessidade de empenho governamental nas três esferas administrativas em prol da regulamentação do IFBrM (BRASIL, 2020), conforme proposto pelo artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (2015), garantindo, dessa forma, uma maior clareza em relação aos critérios de avaliação da deficiência.

Outro desafio fortemente enfrentado pelos professores, diz respeito às dificuldades encontradas pelas famílias, no tocante ao processo de identificação/aceitação da condição da deficiência, o que,

para essas crianças, é extremamente prejudicial, posto que, quanto mais cedo forem adotadas medidas de estimulação, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento físico, motor, sensorial, cognitivo, intelectual e social.

A partir das reflexões propostas neste texto, esperamos provocar familiares, professores e, sobretudo, profissionais da saúde, a ressignificar seu olhar acerca da deficiência. O desafio posto consiste em superar concepções e atitudes capacitistas, deslocando nosso olhar de corpos “biologicamente impedidos”, para a trajetória de homens e mulheres a quem, uma vez oferecidas estrutura e condições acessíveis, poderão revelar-se enquanto sujeitos, conscientes de seu papel nos diversos espaços sociais.

Esperamos, finalmente, que a listagem disponibilizada neste capítulo, na qual estão mencionados serviços e associações públicas e/ou privadas que, no âmbito do Estado da Paraíba, atuam na reabilitação da pessoa com deficiência, auxiliem educadores e familiares no processo de construção e fortalecimento de uma rede de apoio, o que, a nosso ver, implica em ganhos significativos, não apenas na escolarização mas, sobretudo, na qualidade de vida destes sujeitos.

Referências

ARAUJO, E. S.; BUCHALLA, C. M. O uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde em inquéritos de saúde: uma reflexão sobre limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 720-724, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2015000300720&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, nº 47, Brasília, DF, 10 mar. 2020. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/03/2020&jornal=515&pagina=66>. Acesso em: 26 jul. 2020.

DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 8, p. 187-193, 2005.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU** em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 8 jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Relatório mundial sobre a deficiência. **São Paulo: SEDPcD**, v. 511, p. 512, 2012.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Munique Massaro
Izaura Maria de Andrade da Silva*

Introdução

A Expressão “Atendimento Educacional Especializado” apareceu pela primeira vez na legislação com a Portaria nº 69/86, publicada pelo Centro Nacional de Educação Especial, a qual entendia a educação especial como parte integrante da Educação no sentido de “proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social” (BRASIL, 1986, art. 1º apud JUNIOR; TOSTA, 2012). Na Constituição Federativa do Brasil de 1988, a expressão foi retomada, na visão de Mendes e Malheiros (2012), para contrapor a um modelo de educação especial que acontecia predominantemente de forma substitutiva a escolarização comum. Surgiu com a finalidade de assinalar que daquele momento em diante os estudantes com deficiência deveriam ser incluídos preferencialmente na escola comum, dando a entender também a possibilidade de manutenção de escolas especiais e classes especiais. Neste entendimento, o atendimento educacional especializado (AEE) era considerado antônimo de educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 retoma a questão, estabelecendo a obrigatoriedade de oferta gratuita pelo Estado do atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Traz também a educação especial como uma modalidade

da educação. Segundo Mendes e Malheiros (2012), na LDB, os termos “educação especial”, “atendimento educacional especializado” e “serviços de apoio especializado” aparecem como sinônimos.

A organização educacional para pessoa com deficiência no Brasil, até o final do século XX, predominava um modelo que, por um lado, estavam escolas e classes exclusivas para esse público, por outro lado, na escola comum prevalecia práticas integrativas, onde os indivíduos deveriam se adequar ao ambiente e suas diferenças eram anuladas. Nada era realizado para responder suas necessidades específicas nos espaços comuns. O AEE surgiu com a finalidade de reconhecer e atender as necessidades educacionais específicas destes educandos na escola comum, buscando a igualdade na diferença.

As legislações posteriores reafirmaram o atendimento educacional especializado como complementar ao ensino comum, no entanto, com a nova política de educação especial gestada a partir de 2018, no governo Temer, isso começa a mudar, porém essa questão será retomada no final do texto.

O que é o Atendimento Educacional Especializado?

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da modalidade Educação Especial, oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que visa eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em sistemas educacionais inclusivos. Desta forma, tem como objetivos:

- 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, p. 2).

Assim, o atendimento educacional especializado pode ser prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, nunca substitutivo ao ensino regular. A oferta do atendimento ocorre nas salas de recursos multifuncionais - ambientes dotados de equipamentos específicos, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva -, mas também pode ocorrer em diferentes espaços escolares, tanto no contraturno, como na sala de aula comum de maneira colaborativa (BRASIL, 2011; 2015a; 2015c).

O coensino ou ensino colaborativo é um modelo em que o professor comum e o professor especializado dividem a responsabilidade da prática pedagógica em turmas heterogêneas. Eles planejam, executam e avaliam as atividades em comum acordo. Outro modo de suporte é a consultoria colaborativa, no qual o professor especializado ou um profissional de outra área orienta e assessora o professor da sala comum sobre a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. Nestes dois modos, o apoio está centrado na classe comum. Em vez do aluno ir para a sala de recurso multifuncional, são os recursos necessários ao seu desenvolvimento que vão para sala de aula comum (MENDES; MALHEIRO, 2012).

O que as legislações e os documentos oficiais preveem?

Atualmente, as principais legislações e documentos oficiais que regem o Atendimento Educacional Especializado são:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009);
- Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010);
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispôs sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e deu outras providências (BRASIL, 2011);
- Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, acerca da orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2013);
- Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, acerca da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014);

- Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE, acerca da orientação aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2015a);
- Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE acerca das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (BRASIL, 2015b);
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015c);
- Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016a);
- Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/MEC, acerca das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (BRASIL, 2016b).

De modo geral, essas legislações e documentos oficiais determinaram que o atendimento educacional especializado deve ser institucionalizado nas instituições escolares, por meio do Projeto Político Pedagógico e deve ser desenvolvido em articulação com as demais políticas públicas e com a participação da família (BRASIL, 2008; 2011). As instituições escolares públicas e privadas, de qualquer nível,

etapa ou modalidade de ensino são obrigadas a oferecer o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da educação especial, inclusive em ambientes hospitalares e domiciliares, mas o estudante ou a família não são obrigados a frequentar o serviço. Assim, caso haja a recusa, a família poderá assinar um termo de desistência, bem como assinar um termo de autorização para a matrícula no atendimento.

Para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado, não é obrigatório que o estudante público-alvo da educação especial tenha um laudo médico. O atendimento é pedagógico, e não clínico, desta forma, o laudo pode ser um documento complementar, caso a escola julgar necessário (BRASIL, 2014). A matrícula no Atendimento Educacional Especializado poderá ser realizada após uma avaliação dos professores do ensino regular, do professor do Atendimento Educacional Especializado, da anamnese com a família do estudante, podendo contar, ainda, com a avaliação de profissionais da área da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Estas avaliações são a primeira etapa – estudo de caso – para a elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado, cujo plano deverá conter a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009; 2014).

Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado elaborar e executar o Plano do Atendimento Educacional Especializado em articulação com os professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os outros de setores da sociedade (BRASIL, 2008; 2009).

Além disso, é função do professor do Atendimento Educacional Especializado, que deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias

considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Desta forma, é possível perceber que o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado não se restringe ao espaço da sala de recursos multifuncionais. Vai mais além! Ele deve atuar em todos os espaços da escola e juntamente com a família do aluno e outros setores da sociedade.

Na Educação Infantil, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado é feito no contexto da instituição educacional, em

diferentes ambientes, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às necessidades específicas das crianças público-alvo da educação especial (BRASIL, 2015b). E ainda, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

As atividades que são desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino regular e envolvem: programas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades ou superdotação; ensino e uso de sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa para alunos com necessidades complexas de comunicação, como alunos com deficiência física, deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, etc.; ensino da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e ouvintes, como formação de parceiros de comunicação; ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos; ensino do sistema Braille para alunos cegos; ensino do Soroban para alunos cegos e com baixa visão; programa de orientação e mobilidade para alunos cegos e com baixa visão; ensino e uso de recursos ópticos e não ópticos para alunos com baixa visão; atividades de vida autônoma, como para alunos com deficiência intelectual, visual, transtorno do espectro autista, etc.; atividades que promovem o desenvolvimento dos processos mentais superiores (linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento); ensino e uso de tecnologias assistivas; e a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008).

A Nota Técnica nº 42/2015 assegurou que “os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos.” (BRASIL, 2015a, p. 2). Assim, esses recursos não devem ficar fixados nas salas de recursos multifuncionais, mas acompanhar o aluno na escola, durante seu processo de ensino e aprendizagem.

Já no Ensino Superior, as ações da Educação Especial desenvolvidas por meio dos Núcleos de Acessibilidade envolvem “o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos.” (BRASIL, 2008, p. 11). Tanto nos processos seletivos, como no desenvolvimento de todas as atividades da universidade, que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser disponibilizados recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva e dilação de tempo, quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2008; 2015).

A partir das atividades descritas, evidencia-se que não é só o professor da Educação Especial que faz parte do Atendimento Educacional Especializado na escola, mas também o professor de Libras ou instrutor de Libras; o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; o guia-intérprete para alunos surdocegos; bem como o profissional de apoio (monitor ou cuidador) para os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2005; 2008).

Dificuldades encontradas na prática do Atendimento Educacional Especializado

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e de outras leis e decretos a respeito da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, este serviço começou a ser organizado nas escolas regulares, porém determinadas dificuldades começaram a surgir para efetivar sua prática.

É possível evidenciar na literatura da área e na prática, que há conflitos na especificação do público-alvo da educação

especial (DAMBROS, 2013; HESSMANN, 2013; RODRIGUERO, 2013). Em determinadas escolas, qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem, com defasagem entre idade e série ou com problemas de comportamento também são encaminhados para o atendimento na sala de recursos multifuncionais. Esta situação pode gerar dificuldades na qualidade dos atendimentos, pela quantidade exagerada de crianças que frequentam o serviço e também pode postergar a resolução desses problemas, já que o Atendimento Educacional Especializado não tem um plano de atuação nesses contextos.

Além disso, é verificado que os alunos público-alvo da educação especial têm dificuldades de frequentar a sala de recursos multifuncionais no período oposto do ensino regular (RODRIGUERO, 2013). Isso vem ocorrendo pela falta de transporte escolar disponível, pela falta de colaboração da família, pela falta de professor do Atendimento Educacional Especializado em todos os períodos da escola, dentre outros motivos (RIBAS; PIRES; ARAÚJO, 2019). Desta forma, em determinadas disciplinas, os alunos saem da sala de aula do ensino regular e vai para o atendimento na sala de recursos multifuncionais. Essa situação pode comprometer o processo de aprendizagem da criança, pois a sequência didática do conteúdo pedagógico é interrompida e na sala de recursos multifuncionais não há a continuidade ao que o aluno estava aprendendo.

Outra dificuldade apontada é a restrição do Atendimento Educacional Especializado no espaço físico da sala de recursos multifuncionais (SOTO, 2011). Evidencia-se, em determinadas escolas, que é realizado um atendimento clínico, de cerca de 30 a 50 minutos (este tempo também varia de escola para escola), na sala de recursos multifuncionais, com atividades isoladas, sem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino regular e sem diálogo entre os professores. Ademais, é possível encontrar alunos que apenas frequentam a sala de recursos multifuncionais, de duas a três vezes por semana e tem sua presença fantasma na sala de aula comum.

Essa situação não garante a inclusão, de fato, do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, nega seu direito à uma educação com qualidade, justa e equitativa, e ainda, negligência as legislações vigentes.

Outro fator evidenciado por pesquisadores é a sobrecarga de atividades do professor da sala de recurso multiprofissional. Ele tem que atender a todas as áreas de deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos pela escola, o que dificulta o apoio e a articulação com o professor da sala comum. Articulação essencial para o êxito do trabalho com o aluno público-alvo da educação especial (MENDES; MALHEIROS, 2012).

Também é possível verificar as dificuldades relacionadas à formação do professor do Atendimento Educacional Especializado e a falta desses profissionais nas escolas (DAMBROS, 2013; RODRIGUERO, 2013). Professores que estão trabalhando na sala de recursos multifuncionais nem sempre são profissionais que tem formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

De acordo com dados apresentados por Nídia de Sá, da diretoria da Educação Especial do Ministério da Educação, em palestra proferida na Câmara dos Deputados, apenas 5,7% dos docentes da Educação Básica tem formação continuada em Educação Especial, o que sinaliza a necessidade de oferecer tal formação para 94,3% dos docentes. Mesmo para os que atuam no Atendimento Educacional Especializado, em 2018, apenas 42,9% têm alguma formação continuada em Educação Especial (SÁ, 2019).

Outro aspecto que não se pode ignorar é que a organização de sala de recursos multifuncionais nas escolas não tem acompanhado o crescimento de matrícula do público-alvo da educação especial na classe comum. Em 2018, de acordo com dados da autora supracitada, houve 1.181,3 milhões de matrículas na Educação Especial. Deste total, 86% são em classes comuns. No entanto, os dados apontam que apenas

37,5% das matrículas do público-alvo da educação especial tinham matrículas no AEE. Isso evidencia que a maioria desses alunos estão frequentando a escola de ensino regular nas classes comuns, mas sem o devido atendimento educacional especializado.

Desafios futuros do Atendimento Educacional Especializado

Conforme comentado na introdução, está sendo gestado uma nova política de educação especial, que foi elaborada sem a participação das entidades que defendem a inclusão. Essa política traz um olhar diferente do AEE, proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. De acordo com a palestra ministrada por Nídia Sá (2019), o atendimento educacional especializado não é entendido mais como complemento, apoio para o público-alvo, mas como um processo educativo integral. Ela utiliza a metáfora da educação como salada de fruta e educação especial como o chantilly, afirmando que não seria mais dessa forma, que a educação especial seria salada de fruta e chantilly ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, a política de educação especial é um retrocesso, pois retoma às políticas anteriores que asseveram a educação especial como ensino substitutivo a escolarização comum. Em vez de garantir uma educação especial articulada e transversal a educação comum, propõe um modelo que destaca a educação especial como paralela a comum.

Outra modificação proposta da diretoria da Educação Especial do Ministério da Educação é a transformação das salas de recursos multifuncionais em salas de recursos específicas, que ao invés de atender a todo público-alvo da educação especial, como faz a sala de recurso multiprofissional, a sala de recurso específica seria destinada a atender por área de necessidade educacional especial. Um ambiente educacional inclusivo não contém uma sala de recursos educacionais

para cada deficiência. A questão não passa pela organização de sala de recurso específica, mas de reestruturar a escola e organizar a sala de recurso multifuncionais para atender as especificidades do público-alvo da educação especial, inclusive com oferta de formação continuada de acordo com a demanda local.

Considerações finais

O caminho da organização de um sistema educacional inclusivo deve ser regido pelo princípio da igualdade na diferença. Nesse sentido, não há como discutir a igualdade desconsiderando-se as questões da diversidade e nem há como abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Não se pode pensar numa escola de fato democrática que não seja capaz de acolher a todos independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais. E não há como pensar o AEE dissociado do refletir sobre uma escola pública gratuita, laica e de boa qualidade para todos. Nesta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado é entendido de forma complementar, transversal e articulado ao ensino comum, que permite um trabalho conjunto entre professor especializado e o regente da sala comum, embasados em avaliações criteriosas do aluno e do planejamento educacional individualizado como aponta a legislação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília, DF, jan. 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-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, acerca da orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, acerca da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE**, acerca da orientação aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2015a.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE** acerca das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015b.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015c; 7 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/MEC, de 22 de abril de 2016**. Trata das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Brasília, DF: MEC, 2016b.

DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da região Norte do Brasil**. 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil**. 2013.

161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

JUNIOR E. M.; TOSTA. E. I. L. 50 anos de política de educação especial no Brasil: Movimentos, Avanços e retrocessos. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPED sul, Caxias do Sul, 2012.*

MENDES, G. M.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 343-351.*

RIBAS, G. F.; PIRES, E. D. P. B.; ARAÚJO, S. B. Estudos sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva –PNEEPEI em municípios brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23 n. 3, p. 523-538, set./dez., 2019.

RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil.** 2013. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SÁ, N. L. **Palestra proferida na câmara dos deputados sobre Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMs7a99dhbY>
Acesso em: 03 mar. 2020.

SOTO, A. P. de O. M. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA.** 2011. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

*Cláudia Regina Cabral Galvão
Alessandra Cavalcanti*

Introdução

No contexto escolar, a Tecnologia Assistiva é apresentada como uma das ferramentas facilitadoras para o processo de aprendizado de alunos com deficiência ou incapacidade, concomitante ao suporte didático e pedagógico característicos da própria rede de ensino.

A acessibilidade ao ambiente escolar e o envolvimento nas atividades ofertadas e desenvolvidas pelos professores nos diferentes setores é o grande desafio da educação inclusiva (BERSCH; TONOLLI, 2005).

Alguns exemplos de Tecnologia Assistiva são adaptações para a escrita como os engrossadores de lápis e a pulseira imantada que estabiliza o punho; ou adaptações para atividades de recorte como as tesouras adaptadas.

Também são comuns as pranchas temáticas e as pranchas de comunicação alternativa com figuras ou símbolos de tamanhos diversos; além de produtos para atividade de vida diária, como os copos com alça, talheres angulados e pratos com bordas elevadas que assistem durante as refeições no recreio; entre outros recursos como jogos e brinquedos adaptados.

O Atendimento Educacional Especializado e a Tecnologia Assistiva

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi estruturado para fornecer atividades e recursos complementares em uma

perspectiva de sistema educacional inclusivo, tendo como referência a igualdade de oportunidades para formação dos educandos. Engloba alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas e transtornos do espectro autista (TEA) assim como os estudantes com altas habilidades ou superdotação (BERSCH; TONOLLI, 2005).

Nas ações do AEE houve a estruturação das “Salas de Recursos Multifuncionais” do Tipo I ou II em escolas selecionadas como polos educacionais. Por meio de um espaço estruturado com materiais, equipamentos, recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais propostas, são acompanhados os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

O suporte pedagógico é oferecido pelo professor especializado e por equipes itinerantes que podem utilizar recursos de Tecnologia Assistiva para trabalhar o conteúdo junto aos professores de sala de aula regular, para que o aluno desenvolva o aprendizado no desempenho de suas tarefas escolares. Os recursos acessíveis elaborados são transferidos para a sala de aula regular ou permanecem com o aluno em assistência, como um material pessoal (BERSCH; PELOSI, 2006).

Na organização e estabelecimento da sala de recursos multifuncionais, o governo federal disponibiliza materiais para impressão, como por exemplo (i) *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Recursos Pedagógicos Adaptados* (MANZINI; SANTOS, 2002); (ii) *Recursos de Comunicação Alternativa* (MANZINI; DELIBERATO, 2004); (iii) *Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador* (BERSCH; PELOSI, 2006). Como também disponibiliza recursos e equipamentos que vão auxiliar nos processos de elaboração de estratégias e metodologias diversas que contribuirão junto aos professores de sala de aula regular.

Tecnologia Assistiva nas Atividades Escolares

A Tecnologia Assistiva (TA) é definida pelo governo federal como:

uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para promover a funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9).

Assim, diferentes profissionais podem compor o campo de conhecimento e conjuntamente construir estratégias para proporcionar funcionalidade, para desempenhar atividades e efetivar a participação social dos educandos. No contexto escolar, professores e pedagogos possuem um papel importante na condução dos processos de inclusão.

No atendimento individualizado de alunos na área educacional, tradicionalmente, é comum o uso de dispositivos de Tecnologia Assistiva de baixo custo. Na maioria das vezes, estes são confeccionados artesanalmente para atender as demandas daquele contexto escolar onde o professor é responsável por conduzir os desdobramentos do processo de acessibilidade e inclusão. Em diversas situações, os critérios de escolha para a seleção e construção da adaptação dependerá do material e/ou recurso financeiro disponível, assim como da precisão por parte da equipe que acompanha o aluno com deficiência para identificar as reais necessidades deste aluno, os resultados desejados e as habilidades remanescentes que ele possui.

O desafio é traçar estratégias para modificar a tarefa/atividade ou o material/ferramenta e torná-los acessíveis a partir da valorização das habilidades do aluno, ampliando a sua capacidade de interação e envolvimento ativo (BERSCH; PELOSI, 2006).

A escolha e prescrição do recurso de TA pode ser feita por um terapeuta ocupacional ou outro profissional especialista no campo

de conhecimento. Deve envolver a participação do aluno, do(s) professor(es), do cuidador, e pais ou família. É essencial a busca de solução de produtos existentes no mercado, identificação dos produtos por catálogos impressos ou eletrônicos (MARCOLINO; GALVÃO, 2014), com testagem prévia dos equipamentos pelo educando. Quando confeccionada, a adaptação elaborada é indisponível para aquisição ou para atender a demanda daquele aluno.

Por meio do processo de avaliação e de descrição do perfil funcional do aluno espera-se elencar as demandas funcionais, as potencialidades decorrentes de habilidades remanescentes, as atividades que são desenvolvidas na escola e que precisam ser adaptadas; além de identificar as características pessoais do educando, como por exemplo a forma que se comunica e interage socialmente.

Após a aquisição da TA prescrita, deve ser sistematizado treinamento, seguido de acompanhamento do uso, para verificar se o recurso/produto está atendendo a demanda de funcionalidade proposta ou alcançando os objetivos traçados. O acompanhamento sistemático permite a equipe identificar a necessidade de mudança na proposta.

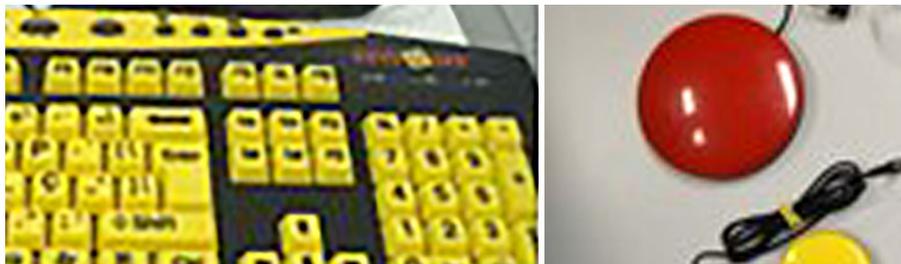
Qualquer escolha concretizada para a adaptação de recursos e estratégias de ensino, preferencialmente devem estar em consonância com o material escolar do aluno e favorecer o seu aprendizado (MANZINI; SANTOS, 2002).

Os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados nas escolas, diferenciam em sua aplicação. É importante destacar, conforme Galvão Filho (2016) apresenta, que a facilitação do acesso ao conhecimento e ao aprendizado diante as dificuldades relacionadas às funções cognitivas, ainda que associadas à alguma deficiência, são atribuídas às estratégias pedagógicas e a tecnologia educacional e não à Tecnologia Assistiva.

Dispositivos Assistivos

Para o uso do computador com acesso adaptado é possível adquirir teclados modificados, com adaptações do tipo colmeias acopladas para proteger o acionamento; teclados de teclas com contrastes, teclados virtuais acionados por varredura; mouses com clique de acionamento pelos movimentos de puxar, soprar, comando de voz, bater ou por movimento da cabeça ou uso de ponteiras, entre outros (figura 1).

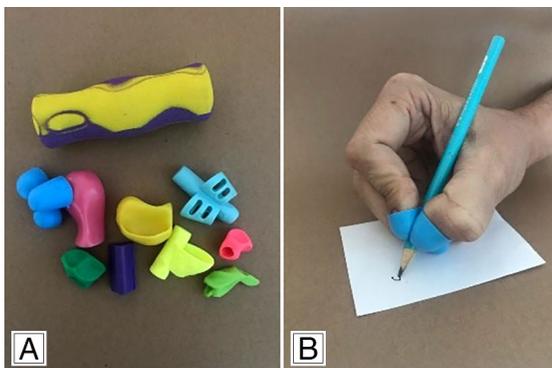
Figura 1 – Teclado de teclas com contrastes e mouses de diferentes estilos para acionamento por movimento de dedo, mão, membro superior.



Fonte: acervo das autoras.

Para favorecer a escrita os materiais mais utilizados são os adaptadores (figura 2) ou engrossadores de lápis/caneta que substituem a preensão (facilitando uma preensão madura, como a trípole) ou favorecem a manutenção da pinça.

Figura 2 - (A) Adaptadores para escrita, que devem ser prescritos conforme tipo de preensão do usuário e necessidade de assistência. (B) Adaptador do tipo C.L.A.W facilitando a preensão trípole madura.



Fonte: acervo das autoras.

Nos casos em que existe dificuldade de leitura, os equipamentos mais utilizados são os leitores de tela, as lupas eletrônicas de mesa (figura 3) ou portáteis, os softwares e leitores de texto; as impressoras em braille; o computador portátil *Braille*, o *scanner* de mesa, os óculos de leitura por escaneamento; entre outros.

Figura 3 - Lupa eletrônica de mesa.



Fonte: acervo das autoras.

O mobiliário escolar (mesa e cadeira) também são elementos que devem ser avaliados pela equipe. Assento e encosto reguláveis, bem ajustados na altura e com adequada inclinação, podem aliviar desconfortos e má posturas, dores lombares que resultam no comprometimento funcional de membros superiores (figura 4). Preferencialmente devem ser avaliados por profissionais (como terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta) especialistas em adequação postural (BRACCIALLI, 2016).

Figura 4 - Cadeira e mesa adaptados. Cadeira com acessórios para suporte lateral de tronco, cinto torácico, apoio de cabeça e cavalo abdutor. Mesa com recorte. Sobre a mesa suporte de leitura com regulagem da inclinação.



Fonte: acervo das autoras.

A adequação do mobiliário auxilia na manutenção da atenção, favorece a aprendizagem e garante conforto. Acessórios para auxiliar na adequação da postura sentada como apoio para a cabeça, laterais de tronco, apoio para os pés, cintos de posicionamento, assentos anatômicos, recorte no tampo de mesa, entre outros são recursos que devem ser observados em conjunto com os professores ou cuidadores (ROCHA; DELIBERATO; ARAÚJO, 2015).

Os softwares e pranchas de comunicação alternativa, vocalizadores com sintetizador de voz são exemplos de recursos de

Tecnologia Assistiva voltados para auxiliar alunos com dificuldades na fala e escrita (figura 5). As pranchas de comunicação podem ser confeccionadas com simbologia gráfica, por meio de software como o *Picture Communication Symbols* (PCS) – disponível na sala de recursos multifuncionais. Os símbolos, as letras, as palavras escritas como forma alternativa de comunicação facilitam a expressão dos desejos, sentimentos, dúvidas e estimula a interação entre os colegas e professores, aumentando a participação dos educandos.

Figura 5 - (A) Dispositivo de comunicação alternativa, conhecido como vocalizador. Por gravação e reprodução de frases/palavras auxilia a comunicação de pessoas. (B) Modelo de prancha de comunicação por figuras e símbolos gráficos impressos.



Fonte: acervo das autoras.

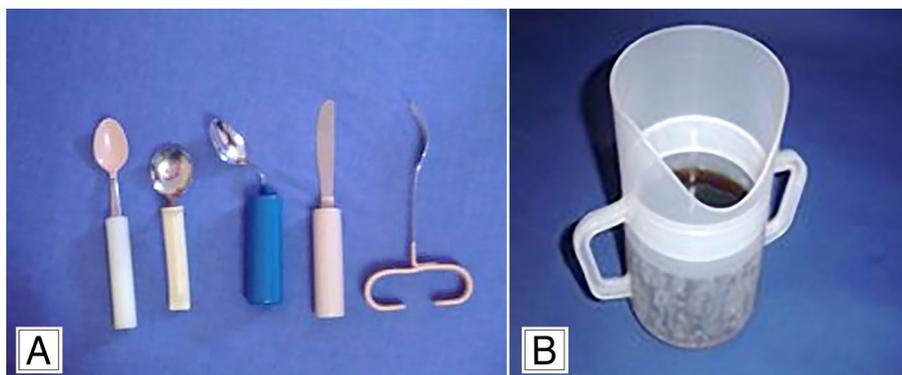
Recursos como andadores, muletas, cadeira de rodas auxiliam na mobilidade dos alunos com deficiência física. E, para garantir o deslocamento nos diferentes espaços (sala de aula, cantina, biblioteca, por exemplo) a acessibilidade deve estar de acordo com as normativas para garantir rotas acessíveis (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015).

Os espaços e áreas externas, comum a escola, também devem possuir rota livre de obstáculos, atendendo os princípios do Desenho Universal e da Norma Brasileira Regulamentadora - NBR 9050 - Norma

de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário e Espaços e Equipamentos Urbanos.

Nas atividades que envolvam um contexto diário, como a alimentação, os talheres podem ter seus cabos angulados ou engrossados, copos diferenciados (figura 6), os pratos podem ter ventosas ou antiderrapante para manter a estabilidade na mesa e o refeitório um espaço que permita acesso aos balcões e mesas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009).

Figura 6 - (A) Talheres diversos. (B) Copo adaptado com alça bilateral e recorte para facilitar o alinhamento de cabeça/pescoço no processo de deglutição e consequentemente prevenir aspiração da bebida.



Fonte: acervo das autoras.

Para além dos espaços escolares, a adaptação de veículos automotores, como ônibus e vans que transportam os alunos com deficiência ou incapacidade, também deve fazer parte das ações da equipe. Estes veículos devem ser acessíveis, permitindo acesso, permanência e deslocamento de forma segura dos alunos.

Considerações finais

Os recursos, produtos, estratégias, metodologias e serviços de Tecnologia Assistiva são indicados para melhorar a funcionalidade, ampliando a interação, o desempenho e a qualidade de vida de pessoas com deficiência ou incapacidade.

Adequar elementos do contexto escolar e os espaços, promover capacitação dos professores, garantir o suporte pedagógico, compreender quais atividades do currículo do aluno precisam ser adaptadas e quais recursos de Tecnologia Assistiva devem ser adquiridos são ações primordiais no processo de inclusão escolar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia Assistiva e produção do conhecimento no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 16, n. 1, aug. 2016.

BRASIL. **Tecnologia assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília: CORDE, 2009, 138p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: 2010.

BERSCH, R. C. R.; TONOLLI, J. C. Introdução à Tecnologia Assistiva. **Revista On-line do Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil**, Porto Alegre, 2005.

BERSCH, R. C. R.; PELOSI, M. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. **Tecnologia assistiva**: recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B.; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: MEC; SEESP, 2009.

GALVÃO FILHO, T. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. *In*: GOMES, C. (org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321. ISBN: 978-85-444-1214-5.

MARCOLINO, A.; GALVÃO, C. R. C. **Catálogo Assista**. 2014. Disponível em: <https://projetoassista.wordpress.com/catalogos/>. Acesso em 02/02/2020.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 56p.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC; SEESP, 2004, fascículo 2.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D.; ARAÚJO, R. C. T. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, set./dez. 2015.

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA

*MunIQUE Massaro
Patrícia Fernanda de Souza Vasconcelos*

O que é a Comunicação Suplementar e Alternativa?

Comunicação Suplementar e Alternativa, Comunicação Ampliada e Alternativa, Comunicação Aumentativa e Alternativa ou, simplesmente, Comunicação Alternativa são os diferentes nomes dados no Brasil a uma área de prática clínica, de característica interdisciplinar, que atende às especificidades de indivíduos com necessidades complexas de comunicação, caracterizadas por prejuízos na produção e/ou compreensão da fala e/ou da escrita. Assim, a Comunicação Suplementar e Alternativa é um conjunto de ferramentas e estratégias que uma pessoa com necessidades complexas de comunicação usa para resolver, diariamente, os desafios comunicativos dos diferentes contextos e das diferentes situações (BURKHART, 2020). “Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos.” (ASHA, 1989, p. 07).

A comunicação é *suplementar* quando é usada para complementar a fala ou os recursos comunicativos que ainda existem no indivíduo, como os resíduos vocais e a comunicação não-verbal. Já a comunicação é *alternativa* quando é usada no lugar da fala ausente ou não funcional (GAVA, 1999; ASHA, 2020). Além disso, a comunicação suplementar e alternativa pode ser temporária, como quando é usada por pessoas em terapia intensiva em um pós-operatório, ou permanente, como quando é usada por uma pessoa com deficiência, que necessita ao longo de sua vida (ASHA, 2020).

A comunicação suplementar e alternativa pode assumir várias formas e é dividida em apoiada (com ajuda) e não apoiada (sem ajuda). A comunicação apoiada seria aquela que leva em consideração “todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador” (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 22). Como exemplo, tem-se: símbolos gráficos, imagens, fotografias, letras, objetos tangíveis (reais e miniaturas), dispositivos geradores de fala, sistemas computadorizados e outros tipos de tecnologia (MANZINI; DELIBERATO, 2004). Já a comunicação não apoiada compreende “as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem”, ou seja, são as expressões do próprio corpo da pessoa (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 22), tais como: um olhar compartilhado, os gestos, as expressões faciais, as vocalizações, um toque, movimentos corporais, um piscar de olhos com intenção comunicativa, a língua de sinais, o alfabeto datilológico (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Logo, “a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa refere-se a todas as formas de comunicação que complemente, suplemente, substitua ou apoie a fala.” (MOREIRA; CHUN, 1997, p. 149).

Internacionalmente, a área da Comunicação Suplementar e Alternativa é referenciada como *Augmentative and Alternative Communication* (AAC) e foi estabelecida nos Estados Unidos com a constituição da *International Society Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC). A ISAAC surgiu pelo trabalho de um grupo multidisciplinar que reconhece o direito das pessoas de se comunicarem mesmo em situações de grave impedimento verbal (GAVA, 1999). O objetivo da ISAAC é promover intercâmbio de informações, desenvolver pesquisas, seminários e encontros em diversos países entre profissionais e usuários de AAC (MOREIRA; CHUN, 1997).

Historicamente, os estudos da área da Comunicação Suplementar e Alternativa começaram a ser desenvolvidos no Canadá e nos Estados Unidos, no início da década de setenta, com o intuito de possibilitar as

expressões de crianças com paralisia cerebral, anartrias e problemas motores (GAVA, 1999). Já no Brasil, a Comunicação Suplementar e Alternativa foi introduzida em 1978 em uma escola especial, chamada Quero-Quero, em São Paulo, e atualmente, tem sido utilizada por pessoas com deficiências neuromotoras (paralisias cerebrais, distrofias musculares), comprometimentos sensório-motores (esclerose lateral amiotrófica) e centrais (afasias global, de Broca, de Wernicke), com deficiência intelectual severa e com transtorno do espectro autista. Na área de pesquisa, ela foi iniciada na década de noventa, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de São Paulo (NUNES, 2003).

Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa

Para a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 2020) um sistema de Comunicação Suplementar e Alternativa é “um grupo integrado de componentes usados para aprimorar a comunicação. Esses componentes incluem formas de Comunicação Suplementar e Alternativa (apojada ou não), símbolos, técnicas de seleção e estratégias.”

Acerca das estratégias de ensino do uso de símbolos, ela pode ocorrer de maneira implícita ou explícita. A maneira implícita significa que a pessoa vai aprender naturalmente em um contexto com estímulos complexos e envolve o uso de estratégias que desenvolvem competências em termos funcionais – relação entre o modo de comunicação e seu uso. No ensino explícito a relação se dá entre a língua falada, usada pelos parceiros de comunicação e pelo meio em geral e o modo de comunicação da pessoa com deficiência. No ensino explícito, podem ser usadas instruções faladas para explicar a utilização das formas de comunicação suplementar e alternativa. De qualquer modo, desenvolver uma primeira língua, a língua materna, deve ser o objetivo da intervenção para pessoas com necessidades complexas de comunicação que necessitam da comunicação suplementar e alternativa,

sendo que isso implica o uso de estratégias implícitas (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Na interação com crianças pequenas com deficiência, os parceiros de comunicação devem ter o foco na compreensão da linguagem, ou seja, as crianças devem ser expostas à comunicação suplementar e alternativa como *input*, como entrada da linguagem, antes de serem solicitadas a produzi-la (ROMSKI et al., 2002).

O *input* auxiliado consiste em toda comunicação e experiências de linguagem que uma criança com deficiência tem com seu parceiro de comunicação, incluindo a fala suplementada com símbolos gráficos. Na interação, o adulto promove modelos de uso da comunicação suplementar e alternativa e seu real significado, apontando o símbolo gráfico ao mesmo tempo em que fala as palavras representadas por meio do símbolo (ROMSKI; SEVCIK, 2003; BARKER et al., 2013).

Os adultos, os professores e os diferentes parceiros de comunicação têm um papel fundamental nas interações comunicativas por meio dos sistemas de comunicação suplementares e alternativos, sendo que a variabilidade na formação e a experiência podem impactar a eficácia das intervenções e os resultados da comunicação da criança (BARKER et al., 2013).

A respeito das técnicas de seleção, elas são as maneiras pelas quais as mensagens ou símbolos gráficos são acessados pelo usuário de comunicação suplementar e alternativa, de modo que essas técnicas vão depender do posicionamento do recurso de comunicação utilizado e das habilidades motoras do usuário. Essas técnicas são classificadas em: seleção direta, na qual o usuário seleciona o símbolo desejado diretamente de um conjunto de seleção (pode ser por meio eletrônico, apontar com um dedo, olhar fixo para um símbolo gráfico) e seleção indireta, na qual cada item de um conjunto de seleção é apresentado sequencialmente e o usuário seleciona o item desejado quando este aparecer (a varredura pode ser feita por uma pessoa ou por um computador e o usuário faz a seleção piscando, vocalizando, fazendo

movimentos de corpo ou com um acionador conectado ao computador) (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; ASHA, 2020).

Além dessas considerações, um dos sistemas únicos de comunicação suplementar e alternativa que vem sendo utilizado, principalmente por pessoas com transtorno do espectro autista, é o *Picture Exchange Communication System* (PECS), em português, “Sistema de Comunicação por Troca de Figuras”. O PECS foi criado por Andy Bondy e Lori Frost, em 1985, nos Estados Unidos e seu protocolo combina princípios do *Applied Behavior Analysis* (ABA), em português, “Análise do Comportamento Aplicada” e do Comportamento Verbal - conceito criado por Skinner. Durante todo o protocolo são usadas estratégias específicas de estímulo e reforço, procedimentos sistemáticos de correção de erros, porém dicas verbais não devem ser utilizadas. O ambiente precisa ser estruturado e são necessários dois treinadores para iniciar o treinamento de comunicação (FROST; BONDY, 2012).

O PECS é dividido em seis fases, quais sejam:

FASE I - “Como comunicar”: o aluno, ao ver um item que realmente deseja, aprende a pegar a figura do item, ir em direção ao treinador e entregar esta figura na mão deste.

FASE II – “Distância e Persistência”: ainda usando uma única figura, o aluno deverá ir até o quadro de comunicação, retirar a figura, ir até o treinador, chamar a sua atenção e entregar a figura em sua mão. O aluno aprende a generalizar essa habilidade, usando-a em lugares diferentes, com pessoas diferentes e percorrendo distâncias.

FASE III – “Discriminação de Figuras”: o aluno aprende a pedir itens desejados indo a uma pasta de comunicação, escolhendo a figura entre duas ou mais, discriminando-a, indo até o treinador e entregando a figura a ele.

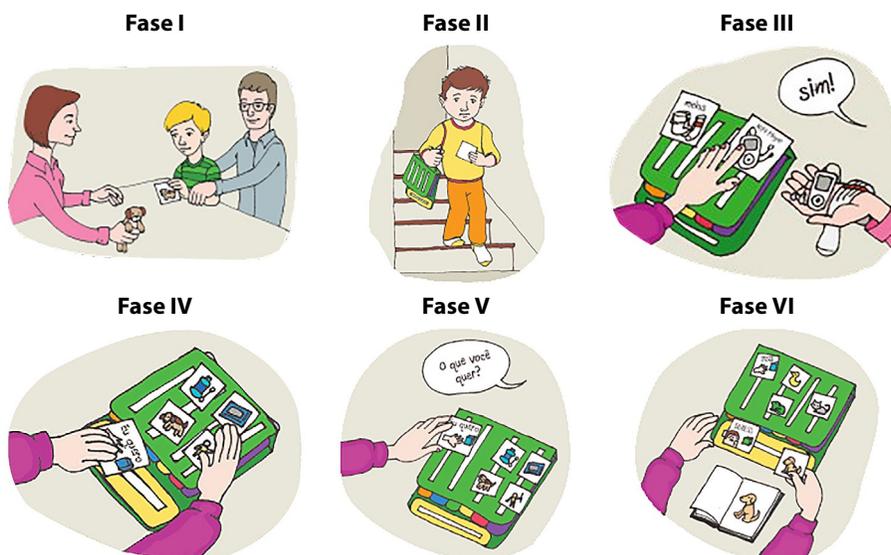
FASE IV – “Estrutura de sentença”: o aluno aprende a construir sentenças simples em uma tira de sentença usando uma figura “Eu quero”, seguida por uma figura do item que deseja. Ele deve remover a tira da

pasta de comunicação, aproximar-se do treinador e dar a tira de sentença a ele. O aluno deverá ter 20 ou mais figuras na pasta de comunicação.

FASE V – “Pedir responsabilmente”: o aluno solicita espontaneamente diversos itens e aprende a responder a pergunta “O que você quer?”.

FASE VI – “Comentar”: o aluno aprende a comentar em resposta a perguntas como “O que você vê?”, “O que você ouviu?” e “O que é isso?”. O aluno deverá responder compondo frases começando com “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, “Isto é”, etc. (FROST; BONDY, 2012). Seguem imagens mostrando as seis fases do PECS, na figura 1.

Figura 1 – Fases do PECS



Fonte: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/>

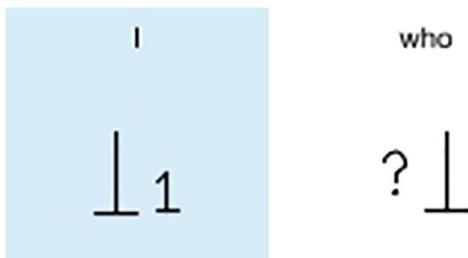
As fases para uso da PECS devem ser ensinadas ao indivíduo por algum profissional ou por pais que se disponham a aprender por meio de pesquisa ou treinamentos.

Sistemas de símbolos gráficos de Comunicação Suplementar e Alternativa

A respeito dos símbolos de comunicação suplementar e alternativa, eles são usados para representar um conceito, ou seja, objetos, ações, emoções. Eles podem ser gestuais, gráficos e tangíveis (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Assim, um dos sistemas de símbolos gráficos de comunicação suplementar e alternativa existente é o *Blissymbolics* (Bliss), que foi originalmente desenvolvido no ano de 1949 por um engenheiro químico chamado Charles K. Bliss, com o propósito de criar uma comunicação internacional escrita, usando a língua chinesa como modelo. No entanto, foi aplicado por uma equipe interdisciplinar em 1971, no Canadá, como um sistema de comunicação para crianças com paralisia cerebral (BLISSYMBOLICS COMMUNICATION INTERNATIONAL, 2020). O Bliss é um sistema gráfico semântico formado por 100 signos básicos que se podem combinar para formar mais de 5000 símbolos gráficos – caracteres e palavras (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; BLISSYMBOLICS COMMUNICATION INTERNATIONAL, 2020). Além disso, o Bliss é composto por três tipos de símbolos: “aquele semelhantes aos objetos que representam (pictográficos), os sugestivos dos conceitos que representam (ideográficos) ou aqueles reconhecidos por convenção internacional (arbitrários)”. (DELIBERATO 2008, p. 236). Seguem dois exemplos dos símbolos gráficos do Bliss, na figura 2:

Figura 2 – *Blissymbolics* significando “eu” e “quem”



Fonte: <http://www.blissymbolics.org/>.

O *Pictogram Ideogram Communication* (PIC) é um outro sistema gráfico de comunicação suplementar e alternativa, que foi criado no Canadá, em 1980, por Maharaj. Esse sistema é popular nos países nórdicos e substituiu o uso do Bliss em pessoas com deficiência intelectual severa, que não tinham conseguido uso efetivo da comunicação (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; DELIBERATO, 2008).

O sistema PIC tem cerca de 2000 signos atualmente, pois há símbolos adicionais criados pelo Specialpedagogiska Institutet (Instituto de Educação Especial) da Suécia. Apresenta, principalmente, símbolos pictográficos com ênfase em substantivos e verbos, mas o sistema também possui pronomes, adjetivos, numerais, conjunções, preposições, interjeições e advérbios (SPECIALPEDAGOGISKA SKOLMYNDIGHETEN, 2020). Seguem, abaixo, exemplos do Pictogram, na figura 3:

Figura 3 - *Pictogram Ideogram Communication*



Fonte: <https://www.pictogram.se/about/pictogram>.

Outro sistema gráfico de comunicação suplementar e alternativa é o *Picture Communication Symbols* (PCS), que foi criado em 1981 pela fonoaudióloga americana Roxanna Mayer Johnson, e compõe atualmente o conjunto de símbolos mais difundido no mundo. O sistema PCS está no software *Boardmaker*, possui cerca de 11.700 signos, mais icônicos, possibilitando ao usuário fazer uma identificação mais fácil dos pictogramas com os objetos ou ações a que ele se refere e, conseqüentemente, otimizando a comunicação entre os envolvidos. Os signos são desenhos compostos por linhas simples sobre fundo branco ou colorido (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; DELIBERATO, 2008; TOBII DYNAVOX BOARDMAKER, 2020).

Assim como os sistemas anteriores, o PCS pode ser acompanhado por palavras e possui categorias. Para facilitar o acesso aos símbolos, a memorização do local do símbolo e favorecer o desenvolvimento da organização sintática, geralmente, emprega-se a codificação em cores: sociais (cor rosa ou lilás), pessoas (cor amarela), verbos (cor verde), descritivos – adjetivos e advérbios (cor azul), substantivos (cor laranja) e miscelânea - conteúdos diferentes dos anteriores (cor branca) (JOHNSON, 1981; MOREIRA; CHUN, 1997).

Além do software *Boardmaker*, há a Comunidade *Boardmaker* online, onde as pessoas podem ter acesso à uma rede internacional de intercâmbio de atividades criadas com o *Picture Communication Symbols* em vários idiomas e também compartilhar suas próprias produções (TOBII DYNAVOX BOARDMAKER ONLINE, 2020). Segue exemplo de uma prancha de comunicação com os símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols*, na figura 4.

Figura 4 - Exemplo de prancha de comunicação com *Picture Communication Symbols*



Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html

E, por fim, o último sistema gráfico de comunicação suplementar e alternativa apresentado é o ARASAAC. No entanto, ainda há muitos outros sistemas que vem sendo utilizados em todo o mundo.

O sistema gráfico ARASAAC foi desenvolvido pelo governo de Aragão, na Espanha, que também criou o Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, no qual há acesso a materiais criados com o ARASAAC para *download*, catálogos, aulas abertas, softwares, notícias relacionadas à comunicação alternativa, bem como a possibilidade de troca de materiais. O internauta pode colaborar com o portal enviando materiais para serem disponibilizados no site (ARASAAC - GOBIERNO DE ARAGÓN, 2020).

Na sessão de Ferramentas Online, o usuário pode gerar materiais com recursos oferecidos através de diversos catálogos. Dentre esses estão: criador de animações, criador de símbolos, criador de frases, gerador de horários, gerador de calendários, gerador de pranchas, criador de bingos, jogo do ganso, dominó e dominó encadeado. Além disso, na sessão Software, o usuário pode baixar gratuitamente o programa AraWord, que é um processador de texto que permite a

escrita simultânea de texto e pictogramas (ARASAAC - GOBIERNO DE ARAGÓN, 2020).

De modo geral, o Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa é um espaço amplo de informações acerca da comunicação suplementar e alternativa, que contribui, a partir de conhecimentos científicos, para o uso e para a disseminação do sistema gráfico ARASAAC. Segue, abaixo, a figura 5, mostrando o Portal:

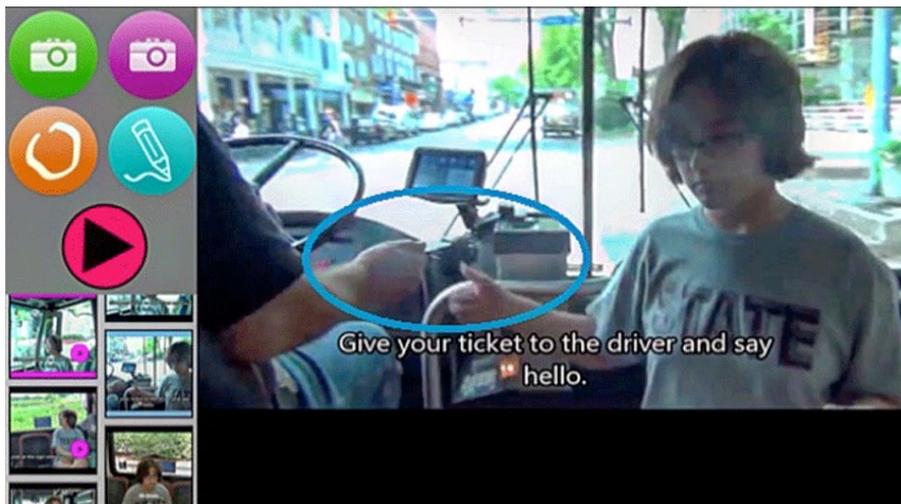
Figura 5 – Print da tela do Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa



Fonte: <http://www.arasaac.org/>

Em relação aos bebês e crianças pequenas, mas até mesmo no que tange aos adultos com deficiência, a pesquisadora Janice Light e outros colaboradores vem desenvolvendo diversos estudos demonstrando que cenas visuais podem ser mais fáceis de usar e aprender. As cenas visuais podem ser usadas para representar situações, rotinas, lugares ou experiências. Os *displays* de cenas visuais são imagens ou fotografias programadas com *hotspots*, que quando tocados, podem produzir sons, textos ou outras imagens (BHANA; MCNAUGHTON; LIGHT, 2019). Segue um exemplo na figura 6:

Figura 6 – Cena visual na qual o menino dá seu bilhete para o motorista e diz olá.



Fonte: O'Neill, Light e McNaughton (2018).

De acordo com as pesquisas, as cenas visuais atraem mais a atenção; podem replicar eventos já experienciados pela criança, incluindo pessoas e eventos familiares, que são componentes importantes para a comunicação da criança; os símbolos são contextualizados; raramente incluem parte de objetos ou pessoas, requerendo inferência para completá-los; preserva a proporção de tamanho, local e função; dentre outros benefícios (LIGHT; DRAGER; WILKINSON, 2010).

Recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa

Os recursos de comunicação suplementar e alternativa são os objetos ou equipamentos utilizados para transmitir as mensagens. Podem ser divididos em recursos tecnológicos ou de alta tecnologia, como: o computador, os comunicadores ou dispositivos geradores de fala, tablets; e os recursos não tecnológicos ou de baixa tecnologia, como:

as pranchas, pastas, painéis de comunicação, feitas de papel, acrílico, plástico, etc. (PELOSI, 2009).

Manzini e Deliberato (2004) elaboraram o livro “Portal de Ajudas Técnicas para Educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para a comunicação alternativa”, e mostraram uma série de recursos não tecnológicos de comunicação suplementar e alternativa, alertando para: o formato dos recursos; os tipos de estímulos e estratégias utilizadas; a quantidade de estímulos nos recursos; a respeito dos ambientes e parceiros de comunicação e; a importância da participação do usuário na construção dos recursos.

Assim, sistemas gráficos e fotografias podem ser colocados em pranchas com estímulos removíveis, prancha temática, prancha fixa na parede, prancha fixa sobre a mesa, pasta frasal, prancha frasal, livro de literatura, etc. Além disso, há possibilidade do uso de objetos concretos, miniaturas ou parte de objetos de forma individual ou mista em pranchas de comunicação (MANZINI; DELIBERATO, 2004). Seguem exemplos de recursos de comunicação suplementar e alternativa, nas figuras 7, 8 e 9:

Figura 7 – Prancha fixa na parede



Fonte: <https://www.autism.org.uk>

Figura 8 – Pasta frasal



Fonte: Pelosi (2011)

Figura 9 – Prancha de estímulos removíveis com miniatura e sistema gráfico do PCS



Fonte: Massaro (2016)

Um outro recurso e método de comunicação suplementar e alternativa utilizado com uma maneira pragmática de organizar o vocabulário é o livro de comunicação *Pragmatic Organization Dynamic Display* (PODD). O PODD foi desenvolvido na Austrália, em 2007, pela fonoaudióloga Gayle Porter com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da linguagem de crianças com paralisia cerebral,

Uso da Comunicação Suplementar e Alternativa nas escolas

Visto a relevância e as possibilidades apresentadas quanto ao uso da comunicação suplementar e alternativa na melhoria da interação do indivíduo em grupos e espaços sociais, pode-se compreender a importância da comunicação alternativa na inclusão de alunos com necessidades complexas de comunicação em espaços escolares.

No âmbito escolar, sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa podem ser utilizados em atividades individuais ou em grupos. No entanto, é necessário que haja acompanhamento e avaliação de uma equipe multidisciplinar que envolva professor, profissionais que acompanham o aluno e a família. Para elaboração e uso dos recursos, a equipe deve realizar encontros semanais ou mensais, levando em consideração a rotina escolar e as atividades pedagógicas previstas (DELIBERATO, 2008).

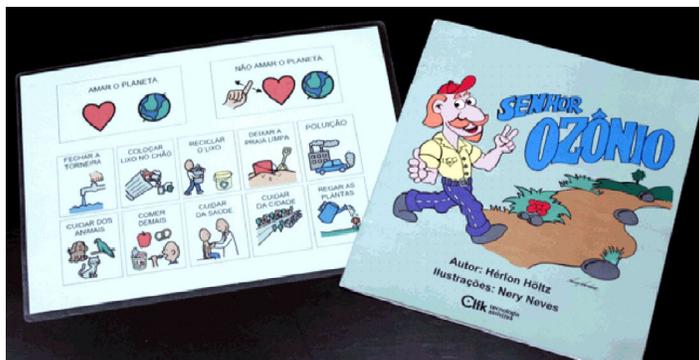
Exemplos de atividades com os sistemas gráficos de comunicação suplementar e alternativa, que podem ser utilizados, são as produções de frases simples, frases complexas, textos, letras de música, histórias de literatura, histórias em quadrinhos, rotina escolar, calendários, cardápios, problemas matemáticos, entre outros. Seguem exemplos nas figuras 12, 13, 14 e 15:

Figura 12 – Livro de história com escrita, sistema gráfico do PCS, fotografia e miniatura



Fonte: arquivo do Centro de Estudos de Educação e Saúde, Unesp – campus de Marília.

Figura 13 – Prancha temática relacionada ao livro



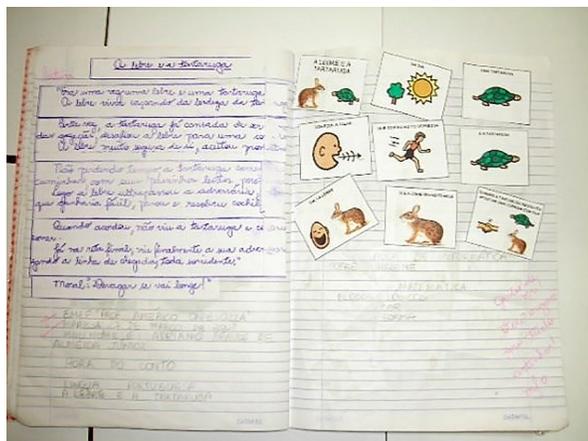
Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

Figura 14 – Música “O sapo não lava o pé” adaptada com símbolos gráficos do PCS



Fonte: Massaro (2012)

Figura 15 – Adaptação da fábula “A Lebre e a Tartaruga”



Fonte: arquivo do Centro de Estudo de Educação e Saúde, Unesp - Campus de Marília; Sameshima (2011)

Para uma adaptação adequada das atividades pedagógicas com sistemas gráficos de comunicação suplementar e alternativa, devem ser observados alguns elementos, tais como: vocabulário apropriado ao momento acadêmico do aluno; adequação das estruturas frasais; extensão do conteúdo; qualidade, material e tamanho dos símbolos; associação entre símbolos e a palavra escrita; além de outros sistemas e recursos que podem dar suporte ao desenvolvimento da linguagem do aluno (SAMESHIMA, 2011).

Por fim, ressalte-se que a literatura da área da Comunicação Suplementar e Alternativa é unânime em afirmar que o uso da comunicação suplementar e alternativa não impede o desenvolvimento da comunicação oral, mas sim, suporta o desenvolvimento da linguagem e desenvolve competências que são necessárias para sustentar a participação do aluno em outros níveis da educação (BEUKELMAN; MIRENDA, 2005).

Referências

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE- HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication**. ASHA, v.31, p. 07-10, 1989.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE- HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Augmentative and Alternative Communication**. Overview, 2020. Disponível em: <https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773§ion=Overview>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ARASAAC - GOBIERNO DE ARAGÓN. **Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa**, 2020. Disponível em: <http://www.arasaac.org/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BARKER, R. M. et al. Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 29, n. 4, p. 334–346, 2013.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative Alternative Communication**: supporting children e adults with complex communication needs. 3. ed. Baltimore; London; Sydney: Paul Brookes, 2005.

BHANA, N.; MCNAUGHTON, D.; LIGHT, J. Visual Scene Displays (VSD) to Promote Early Literacy Skills with Children with Complex Communication Needs. **RERC on AAC**, Pennsylvania State University, jan. 2019.

BLISSYMBOLICS COMMUNICATION INTERNATIONAL. **About Blissymbolics**. 2020. Disponível em: <https://www.blissymbolics.org/index.php/about-blissymbolics>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BURKHART, L. J. **What is AAC?** 2020. Disponível em: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CIVIAM. O uso da metodologia PODD com o Tobii PCEye – entrevista com a fonoaudióloga Alessandra Buosi. 2016. Disponível em: <https://civiam.com.br/o-uso-da-metodologia-podd/>. Acesso em 03 de fev. 2020.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Fundepe; Cultura Acadêmica, 2008.

FROST, L. A.; BONDY, A. **The Picture Exchange Communication System**. Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Manual de Treinamento. Newark: Pyramid Educational Consultants, 2. ed., 2012.

GAVA, M. L. AAC – Comunicação aumentativa alternativa – como respostas às deficiências verbais. *In*: TUPY, T. M.; PRAVETTONI, D. G. ... **e se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?** Discurso sobre comunicação alternativa. São Paulo: Memnon, 1999. p. 79-166.

JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols**. Solana Beach, CA: Mayer Johnson Co., 1981.

LIGHT, J.; DRAGER, K.; WILKINSON, K. Designing Effective Visual Scene Displays for Young Children. *In*: SEMINAR PRESENTED AT ASHA, Philadelphia, PA, Penn State University, nov. 2010.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004, fascículo 2.

MASSARO, M. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. 2012. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação complementar e alternativa**. 2016. 131p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MOREIRA, E. C.; CHUN, R. Y. S. Comunicação complementar e/ou alternativa – ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. *In*: LACERDA, C. B. F. de; PANHOCA, I. (orgs.). **Tempo de fonoaudiologia**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997. p. 139-175.

NUNES, L. R. O. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

O'NEILL, T.; LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Video Communication Technology Promotes Participation in Community Activities by an Adolescent with Autism: Case Study. *In*: RESNA ANNUAL CONFERENCE, 2018. Disponível em: <https://www.resna.org/sites/default/files/conference/2018/cac/Oneill2.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PELOSI, M. B. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 163-173.

PELOSI, M. Tipos pranchas de comunicação. 2aaulaTiposdepranchasdecomunicação2011.pdf. 7 ago. 2011. Disponível em: [https://sites.google.com/site/disciplinacaufjrj/apostilas](https://sites.google.com/site/disciplinacaaufrj/apostilas). Acesso em: 05 ago. 2017.

PORTER, G.; BURKHART, L. Which way to autonomous communication? Aided language stimulation towards Autonomous communication. *In*: FAST GLOBAL SUMMIT, dec. 5, 2015. Disponível em: <http://lburkhart.com/handout%20Which%20Way%20to%20Autonomous%20Communication%20AS%20Porter%20Burkhart.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROMSKI, M. A. et al. Continuum of AAC language intervention strategies for beginning communicators. *In*: REICHLE, J.; BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. **Exemplary practices for beginning communicators: implications for AAC**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2002.

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. Augmented input: Enhancing communication development. *In*: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R.;

REICHLE, J. (Org.). **Communicative competence for individuals who use AAC**: From research to effective practice. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2003. p. 147–162.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**, 2011. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SPECIALPEDAGOGISKA SKOLMYNDIGHETEN. **About Pictogram**. 2020. Disponível em: <https://www.pictogram.se/about> . Acesso em: 21 jul. 2020.

TOBII DYNAVOX BOARDMAKER. **About us**. 2020. Disponível em: <https://goboardmaker.com/pages/about-us>. Acesso em: 26 fev. 2020.

TOBII DYNAVOX BOARDMAKER ONLINE. **Boardmaker**. 2020. Disponível em: <https://www.boardmakeronline.com/Login.aspx>. Acesso em: 26 fev. 2020.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

SISTEMA BRAILLE: LEITURA, ESCRITA E ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

*Adenize Queiroz de Farias
Mércia Rodrigues da Silva*

Introdução

Este texto é de fundamental importância no trabalho de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular que, em sua sala de aula, recebe estudantes cegos. Nele você conhecerá o histórico do sistema Braille, um pouco da vida e da obra de seu idealizador, para em seguida, apropriar-se das técnicas de leitura, escrita e ensino deste sistema que mudou a vida dos estudantes cegos em todo o mundo.

É importante considerar ainda que o uso cada vez mais crescente dos dispositivos de voz disponíveis em computadores e celulares não substitui o sistema Braille, cuja utilização é indispensável no processo de alfabetização da criança cega. Por esta razão, consideramos extremamente oportuno inserir este conteúdo no programa de formação de novos professores, o que, a nosso ver, implica em um passo a mais para a garantia de um sistema educacional inclusivo aos estudantes com deficiência visual.

Sistema Braille e a inclusão do estudante com deficiência visual

Atualmente, a estrutura física de nossas escolas, assim como a formação dos professores brasileiros, evidenciam que são inúmeros

os desafios a serem enfrentados com vistas à inclusão de estudantes com deficiência. No caso particular dos estudantes cegos, o primeiro passo consiste em desmistificar a concepção equivocada que associa esta deficiência a comprometimentos intelectuais. De acordo com Siluk (2014, p. 221):

Desde a antiguidade, a imagem das pessoas cegas é associada a dons, mitos e lendas que enfatizam destrezas e habilidades geralmente vinculadas à leitura e escrita. Não raro, esses indivíduos eram sujeitos a espetacularização, à caridade pública e viviam marginalizados, em condições de indigência ou de ignorância.

A partir desta consciência, o próximo passo a ser adotado pelo professor, é proporcionar a estes estudantes experiências que lhes permitam desenvolver os sentidos remanescentes e, com isso ampliar o leque de informações acerca do mundo e das coisas a sua volta.

Nesta perspectiva há que se trabalhar, desde a educação infantil, metodologias que assegurem o desenvolvimento da coordenação motora nas crianças cegas, o que lhes permitirá, no início do ensino fundamental, o reconhecimento dos caracteres Braille, cujo aprendizado é indispensável a sua inclusão em qualquer nível de ensino.

Além de proporcionar a crianças, jovens e adultos cegos, o prazer de uma leitura autônoma, (“livre” das intervenções dos leitores humanos ou virtuais), uma pessoa que faz uso contínuo do sistema Braille, adquire maior segurança na realização de tarefas do dia a dia, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, uma escola que já tenha assegurado a matrícula de estudantes cegos, deve tomar todas as medidas cabíveis para que estes, tenham acesso aos conteúdos através do sistema Braille, garantindo-lhes, dessa forma, experiências de participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes de sua turma.

Esta é uma recomendação estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, no artigo 28, do capítulo 4, assegura: “oferta de ensino da Libras, do Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.” (BRASIL, 2015). A meta 4 do Plano Nacional de Educação, ratifica este direito ao estabelecer: “adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos” (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de que, na formação inicial e continuada de nossos professores, esteja contemplado o ensino das técnicas de leitura e escrita do sistema Braille, como também outros conteúdos relacionados as especificidades dos estudantes cegos, de forma que os docentes, do AEE ou das classes regulares, tornem-se agentes comprometidos e capacitados para contribuir com a inclusão destes estudantes.

Histórico do Sistema Braille

Até o início do século XIX, as iniciativas visando a educação das pessoas cegas consistiam, tão somente, em experiências de segregação, o que deu origem a criação dos chamados Institutos de Cegos, modelo que nasceu na França e se expandiu em vários países, inclusive no Brasil.

Após sucessivas e pouco exitosas tentativas de oferecer às pessoas cegas da época o conhecimento dos sistemas alfanuméricos, é criado por Louis Braille, jovem francês que tornou-se cego ao brincar com instrumento cortante na oficina de seu pai, este valioso sistema tátil de leitura e escrita, cujo nome inspira-se em seu idealizador. Sobre esta questão, Siluk (2014, p. 223) afirma:

Criado em 1825, apresentado ao Instituto de Cegos em 1829 e adotado na França em 1854. Finalmente ganhou legitimidade universal em 1878, num congresso

internacional realizado na França com o objetivo de avaliar métodos existentes para leitura e escrita das pessoas cegas. Desde então se tornou o mais eficiente e utilizado meio de alfabetização de pessoas cegas em todo mundo.

Ao longo de sua história, o Sistema Braille passou e ainda passa por constantes atualizações, o que se deve às mudanças nas grafias em cada país, bem como a necessidade de adequação diante dos códigos emergentes a partir das novas tecnologias.

É graças ao empenho de José Alvares de Azevedo que esse sistema chega ao Brasil, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamim Constant. Sediado no Rio de Janeiro, o instituto se destaca por ser a maior e mais antiga instituição para cegos da América Latina.

O sistema Braille consiste em um código tátil de 63 caracteres possíveis, formados por pontos em relevo. Antes era ensinado com pouco aparato pedagógico e escrito (ou até mecanografado) por meios artesanais. Ao longo das décadas foi se aperfeiçoando a ponto de ter fixado em definitivo seu quadro de caracteres, tornando-se capaz de possuir, atualmente, diversidade de materiais que possibilitam sua impressão de forma manuscrita, datilografada, impressa ou importada do computador.

É importante considerar que, a você que enxerga, o auxílio do tato é dispensável para a leitura do sistema Braille, o que poderá ser perfeitamente alcançado por meio de sua visão. Apesar de muitos avanços, Siluk (2014, p. 223) aponta que:

Ainda hoje, o Sistema Braille é alvo de questionamentos e de resistências basicamente pelas mesmas razões de outrora. As principais desvantagens apontadas referem-se ao convencionalismo do sistema, ao custo da produção e ao volume da edição Braille.

Ainda assim, ratificamos a importância deste sistema e enfatizamos que ao alinhar Braille e tecnologia assistiva estaremos dando um passo significativo para o sucesso e autonomia de crianças cegas dentro e fora dos espaços escolares.

Considerações sobre a importância do Sistema Braille

O fato de um grande número de professores brasileiros, seja no ensino regular, seja no Atendimento Educacional Especializado, não possuírem domínio ou, sequer, conhecerem o sistema Braille, matéria que é negligenciada em sua formação inicial e continuada, reduz o acesso de crianças cegas aos conteúdos escolares que, por vezes, se dá tão somente pela via da oralidade.

Tal prática implica, para pessoas cegas, em prejuízos que se alastram no decorrer de toda sua trajetória escolar e profissional, o que pode ser exemplificado pelo fato de que, devido à ausência da leitura, considerável parcela desta população, faz uso incorreto da ortografia da língua portuguesa.

Por esta razão, e ainda, se considerarmos o progressivo aumento nas matrículas de estudantes cegos em todos os níveis de ensino, consideramos importante que, mais que uma obrigatoriedade legal, nossos docentes tomem consciência da necessidade de utilizar este sistema nas atividades escolares, o que vai além das salas do AEE.

É certo que, como veremos nas páginas seguintes, a leitura Braille apresenta uma complexidade tátil tal, que tem gerado situações de acomodação por parte de muitos estudantes cegos, que acabam se tornando resistentes a sua utilização. Nesse sentido, recomendamos aos professores do AEE, como também àqueles que se encarregam pela alfabetização de crianças cegas, que o ensino das primeiras letras braille aconteça numa perspectiva lúdica. Além disso, é preciso que a identificação dos 6 pontos da cela braille, a qual conheceremos

posteriormente, se dê por meio de experiências táteis concretas, resultando em esquemas cognitivos que tenham um sentido e um significado real para cada criança.

Assim, ao discutir a importância do sistema Braille nos dias atuais, estamos convictas de que, além de adquirir maior autonomia na realização das atividades escolares, uma criança que, desde cedo, é usuária deste sistema, vai aos poucos construindo noções de identidade e pertencimento à comunidade de pessoas cegas.

Dentre todas as coisas que, nós cegos, mais apreciamos, certamente o Braille ocupa o primeiro lugar. Ele é para nós a ferramenta para a nossa instrução e educação, para conseguirmos emprego, e para o nosso divertimento mental. Ele é a chave para nossa independência. Mercê do Braille nós somos alfabetizados e interrelacionados como uma comunidade global. (ROWLAND, 2009, p. 23).

Dessa forma, além de possibilitar o acesso à informação e à comunicação, esse valioso sistema de leitura e escrita é determinante ao empoderamento destes estudantes em meio a contextos escolares marcados por inúmeras barreiras, como também por experiências de discriminação e negação de direitos.

Desafios à utilização do Sistema no ensino regular

Inspirados nos princípios e práticas educacionais adotadas pelo Instituto Benjamin Constant, no século XX, são criados, nos grandes centros urbanos como também na maioria das capitais brasileiras, institutos com fins específicos de internato, educação e reabilitação de estudantes com deficiência visual, a exemplo do Instituto Padre Chico em São Paulo (SP), Instituto São Rafael em Belo Horizonte (MG), Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha em João Pessoa (PB), Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste em Campina

Grande (PB), dentre outros. Nestes espaços, a leitura e a escrita Braille ocupavam o centro das atenções e, apesar da escassez de obras neste formato, era o principal e, por muito tempo, o único meio de acesso à informação para pessoas cegas que, por sua vez, possuíam pleno domínio das técnicas necessárias a sua utilização.

Este cenário é ressignificado a partir da expansão da oferta de educação inclusiva, que no Brasil é ratificada pelos seguintes documentos:

- Constituição de 1988: Art. 208, Inc III.
- Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990: Art. 54, Inc III.
- Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Artigos 58 à 60.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.
- Plano Nacional de Educação de 2014: Meta 4.
- Lei Brasileira de Inclusão: nº 13.146 de 2015.

A partir de então, o ingresso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas regulares, demandou uma série de mudanças nestes espaços, as quais deveriam contemplar desde a estrutura física, a aquisição de recursos de acessibilidade, além da capacitação humana e profissional. Com este propósito, alguns programas governamentais, a exemplo do Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Escola Acessível, Educar na Diversidade como também a implantação de salas de recursos multifuncionais e, mais recentemente, o Plano Nacional Viver sem Limites, são instituídos em todo território nacional.

Entretanto, nas escolas regulares, o cotidiano destes estudantes difere, em muito, da rotina vivenciada nas escolas ou classes especiais. No caso particular dos estudantes com deficiência visual que, por um lado, são beneficiados com a possibilidade de conviver, estudar e brincar com alunos que enxergam, por outro, são, em muitas escolas brasileiras, totalmente apartadas do contato com o sistema Braille, ora pelo desconhecimento de seus professores, ora pela ausência de equipamentos necessários para a produção de obras neste formato.

De acordo com Santos (2008, p. 103),

Na sala de recursos deve haver materiais e equipamentos que possibilitem o aprendizado dos alunos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), havendo, também, um professor especializado, ou seja, um professor formado em Educação Especial que domine o Sistema Braille e todos os instrumentos necessários à educação de tais alunos.

Observa-se, no entanto, que mesmo nas salas do AEE há ainda muitos professores que desconhecem este sistema, desafio que se potencializa nas salas de ensino regular, particularmente, para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já que nas licenciaturas a formação voltada a esta área é vista com maior preocupação.

Além disso, verifica-se, em uma maioria significativa das secretarias municipais e estaduais de educação, a ausência de profissionais efetivos que atuem como transcritores e revisores braille (ou equivalentes), o que consiste em matéria de reivindicação por parte dos movimentos que atuam na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência.

Outro grande desafio vivenciado nacionalmente diz respeito ao fato de que, nos últimos anos, em todos os níveis de ensino, crianças e jovens cegos não contam com acesso ao livro didático em tempo

e condições iguais aos dos demais estudantes de sua turma, o que compromete drasticamente o processo de escolarização destes estudantes.

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de ampliar, sobretudo nas áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, a formação docente voltada ao ensino das técnicas braille, como também oferecer um suporte às salas de recursos multifuncionais (tipo dois) e a quaisquer outros serviços que atuem na difusão de obras em braille.

O professor do AEE e o ensino do Sistema Braille

Após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que motivou o ingresso cada vez maior de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado é pensado como uma saída viável que, para além de uma matrícula apenas, assegura a estes estudantes condições de permanência, participação e aprendizagem.

Tratando-se de um atendimento diferenciado do ensino escolar e indicado para suplementar as especificidades dos alunos com deficiência, possui o intuito de eliminar barreiras que impossibilitem a inclusão socioeducacional. Este atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis do ensino (básico e fundamental), preferencialmente em escolas de rede regular, para que seja estimulada a socialização, e todos os tipos de inserções que possam contribuir para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo desses alunos (SILVA, 2008, n/p.).

De acordo com a afirmação acima, o professor do AEE desempenha papel preponderante na adoção de medidas que

promovam acessibilidade e maximizem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Nas salas de recurso tipo dois, onde se prevê a presença do estudante com deficiência visual, recomenda-se que o professor tenha amplo domínio acerca da questão. Portanto, este profissional deverá:

- Conhecer e aplicar a legislação acerca dos direitos dos estudantes com deficiência;
- Compreender algumas patologias/dificuldades que afetam a visão;
- Produzir e/ou adaptar atividades/materiais visando o acesso aos conteúdos trabalhados na sala de aula regular;
- Utilizar o Soroban como forma de garantir a estes estudantes o conhecimento e a aplicação dos conceitos matemáticos;
- Manusear, como também auxiliar seus alunos no uso do computador e demais tecnologias assistivas;
- Adotar, em parceria com os professores do ensino regular, todas as medidas possíveis que assegurem o uso do Sistema Braille na realização das atividades escolares.

Este aspecto merece destaque se considerarmos que, em um país que assume o princípio da educação inclusiva, a maior parte dos estudantes com deficiência não dispõem do acesso às instituições especializadas. Nesse sentido, reforçamos nossa particular preocupação em relação às crianças cegas que atualmente estão ingressando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo o aprendizado do Sistema Braille é indispensável a aquisição dos conhecimentos sobre o mundo e as coisas que as rodeiam.

O desafio específico está em encontrar o melhor caminho pelo qual os alunos possam progredir. Eles poderão ser auxiliados a realizar muito mais se, de início, forem identificadas e utilizadas suas potencialidades e progressos. Para esses alunos, muitas das habilidades e capacidades necessárias à leitura podem e devem ser desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 32)

Nessa perspectiva, cabe ao professor do AEE a tarefa de estimular as crianças no aprendizado do Sistema Braille, o que poderá ocorrer numa relação dialógica com seu professor da sala regular, contando, sempre que possível, com a interação dos colegas de sua turma. Assim, mais que atrativo, este aprendizado promoverá relações de aproximação entre crianças cegas e videntes, tornando mais prazerosa sua permanência na escola. Nesta relação é importante que o estudante com deficiência visual se reconheça como membro integrante da comunidade escolar, o que será mais facilmente conquistado se, dentre outras medidas de acessibilidade, houver: mobiliário adequado, espaços físicos identificados em braille ou em relevo como também profissionais que compreendam, acolham e contemplem suas especificidades na rotina escolar.

Sugerimos ainda que você possa confeccionar jogos ou outros materiais pedagógicos contendo itens escritos, ao mesmo tempo, em tinta e em braille, possibilitando que alunos cegos e videntes participem igualmente da mesma atividade.

Finalmente, dedique especial atenção ao seu plano individual voltado as especificidades de um estudante com deficiência visual. Ao elaborá-lo, lembre-se, em primeiro lugar, que para além da condição de pessoa com deficiência, você está trabalhando com uma criança capaz de estudar, de produzir, de brincar, de ter desejos... O braille e as demais atividades oferecidas na sala do AEE são de extrema importância, no entanto, não exclui estas crianças da participação nos demais projetos e atividades desenvolvidas na escola.

Lembre-se ainda que seu plano não poderá ser o mesmo para dois ou mais estudantes cegos. Eles são singulares, devendo-se, portanto, considerar prioritariamente os elementos de sua subjetividade, os quais transcendem a sua condição de cegueira ou baixa visão.

O alfabeto Braille

Nesta seção, você conhecerá o alfabeto braille sob as formas de leitura e escrita, como também os diversos instrumentos que possibilitam a construção de textos escritos em braille.

Para a elaboração deste item, observamos o disposto na Grafia Braille Para Língua Portuguesa (BRASIL, 2006), documento que contém as normativas que regulamentam a produção de textos braille em nosso país.

A escrita Braille

O sistema Braille consiste em um código tátil de 63 caracteres possíveis, formados por pontos em relevo [⠠]. Antes era ensinado com pouco aparato pedagógico e escrito (ou até mecanografado) por meios artesanais. Ao longo das décadas foi se aperfeiçoando a ponto de ter fixado em definitivo seu quadro de caracteres, tornando-se capaz de possuir, atualmente, diversidade de materiais que possibilitam sua impressão. A esse respeito, observe, nas figuras 1, 2, 3 e 4, que a produção de textos em braille pode se dar de forma manuscrita, datilografada, impressa ou importada do computador:

Figura 1 - Escrita com Reglete e Punção



Fonte: <http://escolamaurogf.blogspot.com/2013/04/professores-participam-de-curso-de.html>

Figura 2 - Máquina Perkins Braille



Fonte: <https://louisbraille.org.br/porta1/2019/05/03/oficina-do-uso-de-maquina-de-escrever-braille-inicia-na-escola-louis-braille/>

Figura 3 - Impressora Braille *Juliet Pro*



Fonte: https://www.duxburysystems.com/documentation/dbtmac12.2/Content/embossers_and_embossing/Embossers/Enabling_Juliet_Pro_60.htm

Figura 4 - Linha Braille *VarioUltra 20/40*



Fonte: https://www.visiobrasile.de/index.php?article_id=21&clang=2

Na escola, a máquina de datilografia braille, instrumento utilizado por um grande número de pessoas cegas no decorrer do século XX e, mais recentemente, a impressora e a linha braille, são geralmente utilizados para a produção de materiais de estudo, a exemplo de atividades, apostilas e livros em braille, até porque tratam-se de equipamentos cuja a aquisição demanda custos bastante elevados.

Entretanto, o aprendizado do braille para a criança cega, se dá através da reglete e do punção, que apesar de serem produzidos em

diversos formatos e materiais, mantém o padrão proposto por Louis Braille.

O quadro 1, a seguir, contém os pontos através dos quais é possível escrever todas as letras de nosso alfabeto, incluindo os sinais de acentuação, pontuação, matemáticos, como também os numerais de zero a nove.

Quadro 1 – Pontos do Alfabeto Braille

Pontos do Alfabeto Braille			
Letras		ê	1-2-6
a	1	í	3-4
b	1-2	ó	3-4-6
c	1-4	õ	2-4-6
d	1-4-5	ô	1-4-5-6
e	1-5	ú	2-3-4-5-6
f	1-2-4	Pontuação	
g	1-2-4-5	.	3
h	1-2-5	,	2
i	2-4	;	2-3
j	2-4-5	:	2-5
k	1-3	-	3-6
l	1-2-3	?	2-6
m	1-3-4	!	2-3-5
n	1-3-4-5	—	3-6/3-6
o	1-3-5	“	0 e 2-3-6
p	1-2-3-4	”	2-3-6 e 0
q	1-2-3-4-5	@	1-5-6
r	1-2-3-5	Sinais Matemáticos	
s	2-3-4		
t	2-3-4-5	Sinal de nº	3-4-5-6
u	1-3-6	...	3/3/3

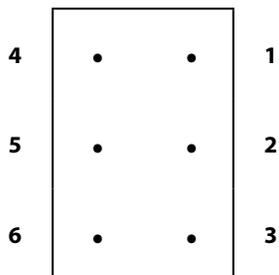
v	1-2-3-6	*	3-5 e 0
w	2-4-5-6	(1-2-6 e 3
x	1-3-4-6)	6 e 3-4-5
y	1-3-4-5-6	+	2-3-5
z	1-3-5-6	-	3-6
ç	1-2-3-4-6	x	2-3-6
á	1-2-3-5-6	÷	2-5-6
à	1-2-4-6	=	2-3-5-6
ã	3-4-5	/	6-e-2
â	1-6	%	4-5-6 e 3-5-6
é	1-2-3-4-5-6	\$	5-6
Sinal de maiúsculo		4-6 //4-6	

Fonte: produção própria

Observações:

Há um elemento que distingue a escrita braille da convencional, o qual precisa ser considerado quando produzimos textos por meio da reglete e do punção. É preciso compreender que para ler em braille o aluno necessita virar a folha. Por esta razão, ao escrever na reglete, você o faz de cima para baixo e da sua direita para a sua esquerda. Por isso, a numeração dos pontos do Sistema Braille se faz igualmente, da direita (pontos 1,2,3) para a esquerda (pontos 4,5,6) no modo de escrita, como se demonstra na figura 5, seguinte:

Figura 5 – Numeração dos pontos ESCRITA



Fonte: produção própria

Observe ainda que para a escrita dos algarismos de zero a nove, utilizam-se consecutivamente as letras de A à J (compreendendo que a letra A corresponde ao numeral 1 e a letra J a 0), antecedidas dos pontos 3-4-5-6, denominado sinal de número. Segue o quadro 2 com os numerais.

Quadro 2 - Numerais

Numerais (indicado por sinal de número + número)			
1	3-4-5-6 e 1	6	3-4-5-6 e 1-2-4
2	3-4-5-6 e 1-2	7	3-4-5-6 e 1-2-4-5
3	3-4-5-6 e 1-4	8	3-4-5-6 e 1-2-5
4	3-4-5-6 e 1-4-5	9	3-4-5-6 e 2-4
5	3-4-5-6 e 1-5	0	3-4-5-6 e 2-4-5

Fonte: produção própria.

Para a escrita de palavras maiúsculas, você deve utilizar os pontos 4-6 (o qual chamamos de sinal de maiúsculo), na cela anterior a letra. Já as expressões ou os textos que em tinta estiverem escritos em caixa alta, devem receber dois sinais maiúsculos (4-6/4-6), nas celas que antecedem cada palavra.

Graças aos avanços científicos e tecnológicos, novos sinais braille vão, aos poucos, sendo acrescentados, por exemplo, na química, na informática, na musicografia, etc., os quais podem ser encontrados na Grafia Braille Para a Língua Portuguesa.

A leitura Braille

Para uma pessoa cega, o processo de leitura braille é uma ação complexa, exigindo, como afirmamos anteriormente, um processo de estimulação tátil visando o desenvolvimento da coordenação motora, o que deve ser introduzido já na educação infantil (ver módulo correspondente). Os adultos cegos que, por alguma razão, não vivenciaram esta etapa, apresentam maior resistência ao sistema, o que ocorre exatamente pela ausência dos estímulos mencionados acima.

Apresentamos a seguir um modelo de alfabeto braille que, uma vez praticado e assimilado, oferecerá a você professor a possibilidade de desenvolver, com autonomia, a leitura e, conseqüentemente, a transcrição para o código comum de quaisquer informações em braille, por exemplo, atividades produzidas por estudantes cegos, tanto em salas de aula do ensino regular, como no Atendimento Educacional Especializado.

Figura 6 – Alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	12	14	145	15	124	1245	125	24	245
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
13	123	134	1345	135	1234	12345	1235	234	2345
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
136	1236	1346	13456	1356	12346	123456	12356	2346	23456
â	ê	ì	ô	@	à	ï	ü	õ	w
16	126	146	1456	156	1246	12456	1256	246	2456
,	;	:	/	?	!	=	“	”	*
2	23	25	256	26	235	2356	236	356	35
í	ã	ó	Sinal de número		.	-	Sinal de letra maiúscula		'
34	345	346	3456		3	36	46		6
1	2	3	4	5					
1	12	14	145	15					
6	7	8	9	0					
124	1245	125	24	245					

Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-ydZvxlGeh0/VPOYnO7nhf/AAAAAABBNO/nWQucl0SiNQ/s1600/alfabeto%2BBraille.jpg>

Links importantes

Os links abaixo lhe darão acesso a importantes ferramentas relacionadas ao sistema Braille que o auxiliarão, não apenas no trabalho como professor, mas também, na descoberta de que este aparente complexo sistema de leitura e escrita tátil, pode ser aprendido de maneira lúdica e atrativa, razão pela qual deve compartilhado, inclusive, com seus alunos videntes

Sites

Brailendo: <http://intervox.nce.ufrj.br/brailendo/>

<https://www.cursosgratisonline.com.br/educacao/sistema-braille#>

<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/>

<https://www.infoescola.com/portugues/braille/>

<https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>

<https://www.fundacaodorina.org.br/>

<http://www.ibr.gov.br/>

<https://lumi.wordpress.com/estudos/sistema-braille/>

http://www.deficienciavisual.pt/txt-aprendendo_ler_escrever_braille-Nicolaiewsky.htm

Filmes

https://www.youtube.com/watch?v=qj_AKOq7mCA

<https://www.youtube.com/watch?v=yvd9R30hNqk>

<https://www.youtube.com/watch?v=-Jw5wnjL-wU>

<https://www.youtube.com/watch?v=dT3y6P0AMkA>

https://www.youtube.com/watch?v=xM_gr6hrnyo

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, v. 2, fascículo IV, Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille Para a Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669-0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014**. Disponível: em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> . Acesso em: nov. de 2018.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015; 7 jul.

ROWLAND, W. Braille 200 anos: algumas reflexões. *In*: SOUZA, O. S. H. (org.). **Tributo a Louis Braille: a célula multiplicada**. Canoas, RS: Unilassalle; Salles, 2009. p. 23-29.

SANTOS, F. **A inclusão do deficiente visual na escola regular: um espaço a ser conquistado**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SILVA, M. das D. M. **Atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual**. 2008. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/atendimento/14238>. Acesso em 21 jul. 2020.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Shirley Barbosa das Neves Porto
Niédja Maria Ferreira de Lima*

Introdução

A disciplina Educação Especial¹³ é um clássico dentro dos componentes curriculares a serem estudados nas licenciaturas, principalmente, Pedagogia. Sua relevância nos projetos pedagógicos de curso está na possibilidade de apresentação aos formandos das pessoas com diferenças marcadas¹⁴. Dentre estes grupos, estão os surdos.

Ao recebermos o convite para tratarmos dessa temática, nos preocupamos em responder a questão norteadora dos estudos no componente curricular Educação Especial: o que não pode deixar de ser conhecido e pensado por futuros docentes ao estudar sobre os surdos?

Assim, tomando esta questão como norteadora de nossas discussões, organizamos o capítulo de modo que ele possibilite aos estudantes conhecer os surdos como pessoas que compõem uma minoria e que vivem em contextos históricos marcados por visões acerca da surdez que, por sua vez, influenciam os processos educacionais para eles organizados.

Optamos por adotar, na apresentação dos assuntos que seguem, uma perspectiva linear e cronologicamente organizada do passado para o presente, com o propósito de facilitar a visualização das mudanças de concepção e educação de surdos acontecida ao longo da história, tendo a consciência de que esta perspectiva pode limitar o olhar plural necessário para olhar a humanidade.

Antes de iniciarmos a apresentação dos conteúdos, acreditamos ser importante, brevemente, apresentarmos nosso lugar de fala e produção de conhecimento, pois este nos formou e constituiu como professoras da área da educação dos surdos.

Somos, as duas, egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus II, na atualidade, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). À época de nossa formação, final dos anos mil novecentos e oitenta a meados de mil novecentos e noventa, as licenciaturas em Pedagogia tinham segundas habilitações: a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, formando professores para atuar em escolas normais de formação de professoras para a educação básica; e a habilitação Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), que iriam trabalhar nas escolas especiais para surdos. Esta segunda é nossa formação, criada em mil novecentos oitenta e três para atender a demanda de formação de professoras para a área existente na região da Borborema.

Após a habilitação, percorremos, em períodos distintos, a mesma trilha: atividades de ensino na escola¹⁵ de surdos de Campina Grande e o exercício da docência como professoras substitutas na UFCG e, posteriormente, professoras efetivas do Departamento de Educação, hoje, Unidade Acadêmica de Educação.

O tempo passado abriu portas distintas para nós, pois cada uma enveredou por diferentes especificidades nos estudos surdos, mas nossa base, que é a que acreditamos deve lastrar os aprendizados dos leitores deste capítulo, são as mesmas, e são destas bases que trataremos aqui.

A docência na sala de aula da escola para surdos e, em paralelo, com a formação de professores, nos permitiu a compreensão da complexidade dos processos pedagógicos que exigem do docente competência técnica no trato com os conteúdos sob sua responsabilidade de ministração, mas, também, de consciência de sua identidade profissional, portanto, política, para lidar com assujeitamentos ideológicos, amarras políticas,

conceituais e, principalmente, de assumir a atuação em sala de aula como uma ação de luta contra-hegemônica.

Assim, é preciso que os estudantes entendam e busquem não homogeneizar ou criar um padrão atitudinal, comportamental e de desenvolvimento para os surdos, pois diversas são suas lutas, conquistas, descobertas e redescobertas de si e do mundo.

Pensar cientificamente os processos educacionais para os surdos nos permite entendê-lo, mas estudar, discutir e até militar junto com os surdos, não nos autoriza a falar por eles. Assim, nos guia neste trabalho a certeza de que não é nossa pretensão impingir verdades que se coloquem como absolutas no lugar da fala dos surdos ao procedermos com apresentação de estudos da área e dos conteúdos que pensamos ser necessários aos estudantes que aqui iniciam suas reflexões.

A história dos surdos e concepções de surdez: um breve panorama

Embora a história da educação de surdos seja tema recorrente nos estudos dessa área, acreditamos que, mesmo que brevemente, ela precisa ainda ser contada. A história nos mostra que na antiguidade os surdos, como as demais pessoas com *diferenças marcadas*, não são considerados humanos. O princípio aristotélico deste pensamento acredita que a humanidade é uma faculdade que carece do funcionamento pleno de todas as funções do organismo vivo. Isto significa que a falta de audição e conseqüentemente de fala, impossibilita ao indivíduo nesta condição de ser pleno, constituindo-se como ser movente, mas não como humano.

Pouca alteração houve na visão acerca dos surdos na Idade Média, a não ser no plano da reclusão destes, pois que eram aos vistos como intelectualmente incapacitados. A igreja católica acreditava que suas almas não poderiam ser consideradas imortais, por que eles não podiam falar os sacramentos (MOURA, 2000).

Mesmo quando adentramos pela Modernidade, os registros históricos nos mostram que as línguas de sinais e as comunidades surdas, como são conhecidas hoje, não existiam até o crescimento das cidades no século XVIII (SUTTON-SPENCE, 2005).

É a partir do século XVIII até a década de oitenta do século XIX, na Europa e Estados Unidos, que os surdos começam a frequentar clubes de surdos, participar de atividades políticas, sociais e produzir textos literários. Essa mudança no cenário histórico-geográfico do período propiciou a abertura de escolas e a criação de comunidades de surdos que causaram grande impacto nas suas relações pessoais, sociais e educacionais.

No princípio, apesar do caráter propedêutico do uso da sinalização como elemento de comunicação e ensino, a língua sinalizada não se restringiu ao espaço institucional e os surdos que receberam instrução por meio da comunicação gestual começaram a se destacar. Assim, o período compreendido entre os anos de 1760 a 1880 é considerado, pelos historiadores da área, como o “período de ouro” para os surdos (SANCHES, 1990; SKLIAR, 1997; SACKS, 1998; entre outros).

Nesse percurso histórico, diversos educadores se destacaram por desenvolverem diferentes metodologias para a educação dos surdos e influenciaram na forma como os surdos foram vistos e educados: o italiano Gerolamo Gardamo (1501-1576), o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), o francês Abade De L'Épée (1712-1789), o alemão Samuel Heinicke (1729-1790) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806).

Vale ressaltar que esta lista de educadores é composta exclusivamente por ouvintes, pois a história construída, não por acaso, é de apagamento dos surdos como pensadores de seus processos educacionais. A opção clínico-terapêutica negou aos surdos o protagonismo nas diretrizes da sua educação, colocando-os apenas como receptores dos processos educacionais para eles construídos. Na atualidade, os surdos têm lutado para assumir o protagonismo destas discussões.

Apresentamos histórica e conceitualmente a educação de surdos a partir de duas concepções antagônicas: clínico-patológica e sociocultural. Estas perspectivas teóricas trazem visões distintas de surdez, pessoa surda, processos educacionais e inserção social, que respaldam as filosofias educacionais construídas ao longo dos tempos para educação de surdos. Ao desenvolvermos essa temática nos filiamos a perspectiva sociocultural e a autores que com ela trabalham, dentre eles os clássicos Skliar (1997), Jonknen (1999) e Dorziat, (1999).

O Oralismo, uma proposta social e educacional focada na deficiência

Apesar de a surdez historicamente ser vista de modo negativo, apenas a partir do século XIX aconteceu o estabelecimento do modo ouvinte de ser como modelo de humanidade, norteando projetos e princípios educacionais de participação social estruturados em um modelo educacional que tornasse o surdo o mais próximo possível do modelo ouvinte.

Assim, surge o oralismo como perspectiva teórica, discursiva, política e metodológica. Neste contexto, os conteúdos estudados ficam subordinados ao desenvolvimento da fala oral, pois a prioridade está nas atividades de treinamento da fala e da audição. O marco para instituição do oralismo foi o Congresso de Milão, ocorrido em setembro de 1880. Participaram também do Congresso professores surdos, que segundo Skliar (1997, p. 45), “foram excluídos do voto, o oralismo saiu triunfante e o uso da língua de sinais resultou oficialmente proibido nas escolas”.

Tratou exclusivamente, da questão do método mais adequado para a Educação de Surdos, ou melhor, da substituição da Língua de Sinais pela Língua Oral Nacional e colocou o modo de ser e viver do ouvinte como padrão a ser alcançado, classificando e hierarquizando o ser humano a partir de uma visão binária de normalidade/deficiência (SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1997; MOURA, 2000).

Hegemonicamente disseminado, o oralismo sobrevém não apenas como o método utilizado na educação/reabilitação dos surdos, mas passa a ser considerado como o padrão de conhecimento científico subjacente a todas as relações desenvolvidas com estes sujeitos.

A classificação binária para a surdez tem como lastro a via clínica, pois que os surdos para serem construídos como deficientes, foram comparados biofisicamente aos ouvintes, tomados como modelo e instituidores do que é normalidade.

Ancorado na construção do conceito de normalidade e deficiência, o Oralismo concebe e produz a invisibilidade dos surdos, pois, ao naturalizar a surdez como deficiência, nega-lhes sua diferença fundante, ser constitutivamente vidente. Desse modo, impossibilita o pleno desenvolvimento dos surdos, pois estes são sujeitos que prescindem de compartilhamento com seus pares, em espaços linguísticos, identitários e culturais.

A Comunicação Total, o Oralismo disfarçado em uma nova filosofia educacional

A Comunicação Total (CT) surgiu a partir da década de sessenta do século passado. Foi influenciada por movimentos sociais das minorias; pelo estudo linguístico de William Stokoe, em meados dos anos 1960, sobre a Língua de Sinais Americana (LSA), que lhe conferiu status de língua; pelo início dos movimentos políticos dos surdos; pelas reflexões sobre o maciço fracasso escolar destes, após quase cem anos de educação hegemonicamente oralista; além de outras mudanças mundiais nos âmbitos da economia, da política e da sociedade.

Esta filosofia abriu espaços para a língua de sinais nas comunidades surdas e possibilitou seu uso nas escolas para surdos, desde que a comunicação estivesse atrelada a outras formas de comunicação como: desenhos, mímicas e bimodalidade, que é a língua de sinais (LS) subjugada à estrutura da frase na Língua Oral (LO).

Apesar de no âmbito da educação a CT conseguir avanços no desenvolvimento dos surdos e na sua comunicação e inserção social, o debate central do processo educacional relacionado à necessidade humana de constituir-se efetivamente por uma língua e não por sistemas simultâneos de uso de duas línguas e apoio de diversos elementos para composição da comunicação e ensino. Assim, “O que surgia, como novidade e inovação, em um primeiro momento, foi, rapidamente, absorvido pela concepção do Oralismo subjacente e disfarçado” (GIANINI; LIMA; PORTO, 2016, p. 170). Pois, em que pese sua contribuição, os problemas de acesso a uma língua plena, identidade e cultura não foram resolvidos.

Podemos dizer que a maior contribuição da CT foi ter permitido que as barreiras com relação a LS fossem baixadas. Desse modo, uma vez que a sinalização foi permitida na escola, a reconstrução social de comunidades de surdos aconteceu, abrindo espaço para o surgimento do bilinguismo, que chega ao Brasil a partir da década de oitenta do século passado.

Bilinguismo, uma perspectiva educacional que pensa a língua na educação dos surdos para além dos limites dos muros da escola

O bilinguismo se configura como uma corrente teórica na área da educação de Surdos que concebe a língua de sinais como a primeira língua (L1) desses sujeitos e a língua oficial, em sua modalidade oral ou escrita, como segunda língua (L2). Esta perspectiva, defende a escola, como espaço de objetivos educacionais, que constitui-se de modo semelhante às escolas dos ouvintes, mas que, devido à especificidade linguística e cultural dos surdos, deve ser específica para esses sujeitos.

Esta corrente educacional para os surdos vai sendo gestada em nível mundial ao longo dos anos mil novecentos e oitenta e mil

novecentos e noventa. No Brasil, ele começa a entrar nos cursos de formação de professores e escolas para surdos em meados dos anos noventa do século passado.

Pensar a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue demanda a necessidade de reafirmarmos teoricamente que nosso reconhecimento da diferença sobre esses sujeitos está alicerçado na mudança de perspectiva de elaboração conceitual acerca dos mesmos. Saímos do direcionamento conceitual produzido pelos saberes da educação especial acerca dos surdos, das certezas e afirmações historicamente cristalizadas, que propalam a “verdade” clínica-reabilitadora, e buscamos, nos próprios surdos, em suas produções teóricas e também nas elaborações de ouvintes que problematizam as verdades instituídas, nos seus falares cotidianos, entender como é existir e elaborar o mundo basicamente pela visão.

Nesse sentido, a negação de os surdos se constituírem como tal é nomeada por Skliar (1998) como ouvintismo¹⁶. Termo que expressa a opressão sofrida pelos surdos em nome das verdades construídas acerca deles por um saber científico que legitima apenas o modo de ser e existir dos ouvintes. São termos que apresentam o esforço dos ouvintes em manter os surdos no segundo lugar do par binário.

Nos dias de hoje, considerando o debate epistemológico que há na área da educação de surdos – modelo educacional bilíngue versus modelo inclusivo - é importante compreender que a educação, para cumprir seu papel emancipador, deve constituir-se a partir de princípios includentes. Para tanto, necessário se faz um projeto educacional que contemple as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos na sistematização, elaboração e aplicação de propostas verdadeiramente coerentes com sua de diferença marcada, sujeito basicamente visual, usuário da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, portanto, bilíngue.

Situando o debate sobre a inclusão escolar de surdos no Brasil: “Nada sobre nós sem nós”

As determinações e orientações oficiais internacionais e nacionais¹⁷, instituídas desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e reafirmadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), asseguram o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. Particularmente, a Declaração de Salamanca tem como alvo de suas determinações as pessoas com deficiência, embora considere outros grupos sociais excluídos do processo educacional. Ela explicita que as escolas comuns - com orientação integradora - constituem um meio mais favorável à consecução da inclusão educacional para todos, desde que ofereça os serviços adequados para atender à diversidade da população.

Compreender como essa política de inclusão educacional foi concebida pelos organismos internacionais e sua adesão pelo governo brasileiro, a partir dos anos de 1990, demanda situá-la no debate sócio-histórico-econômico-ideológico do sistema capitalista, ante o processo de globalização hegemônica e das políticas neoliberais ainda em curso no século XXI (GENTILI; SILVA, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000; SOUZA; GOÉS, 1999), portanto, das tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere (LAPLANE, 2004; DORZIAT, 2009; 2015). Segundo Laplane (2004) é preciso darmos atenção ao momento histórico e a conjuntura política em que as ideias e discursos oficiais da inclusão são disseminadas no meio educacional. Com esse entendimento, Dorziat (2015) afirma que se faz necessário uma análise profunda sobre a contemporaneidade e os processos de globalização, pois é nesse o contexto ambíguo que o discurso da inclusão circunda:

[...] ao mesmo tempo em que constitui apelo a uma educação democrática e cidadã confunde-se a intenções

menos elevadas, que compõem o quadro da política globalizadora hegemônica, atrelada a interesses mercadológicos e, para se manter, produz resultados que confirmem a lógica desses sistemas (p. 353).

É nesse cenário que a inclusão de surdos, preferencialmente na rede regular de ensino, como critério para uma educação de fato, vem sendo problematizada pela Comunidade Surda e por estudiosos/pesquisadores da área, no sentido de se assegurar um espaço educacional que reconheça as possibilidades bilíngues dos surdos, sua heterogeneidade enquanto minoria linguística, mas também como humano, que, por ser único, é marcado por histórias pessoais, sociais e nacionais, dentre outras diferenças que possam constituí-los.

Esse direito à educação bilíngue é assegurado, atualmente, pela Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024. Em sua Meta 4, este trata da universalização da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, prevê na estratégia 4.7 garantir aos (às) alunos (as) surdos

oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas[...] (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Como vemos, a proposta do PNE (2014-2020), coloca a possibilidade do direito de escolha pelo surdo da educação que melhor lhe atenda, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda ou processos de complementação e suplementação de sua educação em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Porém, mesmo que os contextos escolares inclusivos tenham a Libras como primeira língua (L1) e língua de instrução, seja na sala de recursos multifuncionais, com um instrutor surdo, seja na sala de aula,

com o intérprete de LS, é preciso analisar tais opções com cautela. A Língua de Sinais deve ser entendida como muito mais que um código comunicativo, tendo em vista sua importância na constituição dos surdos, como recomenda Dorziat (2015):

Quando insistimos em trazer à discussão à totalidade do fenômeno educativo, não estamos a diminuir a importância da Língua de Sinais, como aspecto primordial à educação dos surdos. Ao contrário, reconhecemos que as potencialidades da diferença surda são intrínsecas ao desempenho dessas pessoas na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e, também, na sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua em relação com o mundo que os rodeia (p. 356).

Pensando nas questões expostas, concordamos com Dorziat (2015) que o foco na inclusão de surdos exige uma reflexão rigorosa. Isso é possível através dos fundamentos científicos que consideram as diferenças e participação plena da Comunidade Surda nas bandeiras de suas reivindicações como preconiza o lema *NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS*. Garantir os direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda exige, portanto, mobilização política.

Considerações finais

A educação de surdos convida a cada leitura, discussão e reflexão que o contato com os surdos se estabeleça para além da visão meramente teórica. Os equívocos acontecidos nos processos educacionais se deram quando a teoria sobrepuiu a realidade dos sujeitos. Os acertos aconteceram quando o inverso se deu, ou seja, no estabelecimento do diálogo entre a teoria, a prática em sala de aula e a vida dos surdos.

Acreditamos que as questões trabalhadas no texto são fundantes para a construção de um modo de ver os surdos que guiará os processos pedagógicos dos professores, uma vez que nenhum fazer educacional é neutro. Segundo Dorziat (2015):

Ao não estabelecer, de maneira firme e clara, as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer (DORZIAT, 1999), a escola continua, através da escolha de conteúdos e de práticas pedagógicas específicas, a serviço de uma ideologia dominante, uma vez que não existe um fazer pedagógico neutro e que se adapte a toda e qualquer situação escolar (p. 353).

Nesse sentido, acreditamos ser relevante não desconsiderar as amarras políticas, econômicas e conceituais da educação geral e suas influências na reprodução de práticas pedagógicas na educação dos surdos, pois que será pela consciência delas que poderemos visualizar uma escola que contribua para a emancipação dos sujeitos da educação, quais sejam, professores, alunos, gestores, merendeiras, vigilantes, familiares, enfim, toda a comunidade educacional.

À guisa de conclusão, nossa expectativa é de que este texto possa contribuir com as reflexões gerais sobre a educação de surdos, mas, muito mais que isso, desejamos que os alunos em formação possam tomá-lo como passo inicial, desenvolvendo e aprofundando a partir dele sua visão sobre os surdos e a educação que deveriam ter.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.** Disponível: em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> . Acesso em: nov. de 2018.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In. SKLIAR Carlos. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.27-40.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana. Educação em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 351364, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/pdf>. Acesso em:30 maio.2020.

GENTILI, Pablo Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001. p.11-29.

GIANINI, Eleny; LIMA Niédja Maria Ferreira de; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (orgs.). **A muitas mãos**: contribuição aos estudos surdos. [recurso eletrônico] – Natal, RN: EDUFRN, 2016, p.166-187.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos. In: In. SKLIAR C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.105-127.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frieszman de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campina-SP: Autores associados, 2004. p. 5-20.

MOURA, Maria. Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PARAÍBA (Brasil). **Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984**. Paraíba, 1984.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de La sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHIROMA, Eneida; MORAES, M. C. de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão** - abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Analysing sign language poetry**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

EQUÍVOCOS SOBRE A INCLUSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Alves da Silva Santiago

Introdução

Entendemos que no contexto brasileiro sobressaem alguns equívocos no tocante à inclusão e que estes têm sua origem no significado que a mesma vem assumindo nos diferentes discursos que atravessam nossa política. O fato é que ainda persiste algumas dificuldades práticas em se realizar a inclusão escolar (sobretudo na Educação Infantil) e, insistimos em afirmar que, boa parte delas se sustenta numa ideia equivocada sobre o significado da inclusão. Nos parece que gastamos muito tempo discutindo como fazer a inclusão, e bem pouco tempo para aprofundar seu real significado.

Neste particular, precisamos considerar que, embora, entendamos que a política educacional registre as intenções de uma coletividade, sabemos que por si só, ela não garante as mudanças que precisam ser feitas. Mas, por outro lado, defendemos a ideia que a escola inclusiva não depende só dos gestores e dos professores, “pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais” (CARVALHO, 2013, p. 15).

Por isso, nesse estudo, dedicamos atenção especial à parte da política educacional brasileira que se expressa nas leis, decretos, resoluções etc., a fim de refletir sobre os reais significados da inclusão e

seus impactos no cotidiano das escolas de educação infantil, tomando os gestores e professores como interlocutores. Defendemos a hipótese de que a principal confusão reside no texto da própria legislação brasileira que, ao revelar dubiedade de significados, permite que se façam escolhas erradas no tocante à inclusão das crianças pequenas.

Para tanto, fizemos uso de uma pesquisa qualitativa, pautada na análise documental, acrescidas de dados de entrevista de gestores e professores da Educação Infantil. Acrescentamos, ainda, que admitindo a impossibilidade de discutirmos toda a política educacional em tão breves linhas, aqui fizemos um recorte para focar apenas alguns dos dispositivos legais: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (1996 e 2013), O RECNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2009), o PNE – Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 (2014) e a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (2015).

Equívocos da inclusão no Brasil e seus impactos na educação infantil

Se, por um lado, nossa política defende a educação para todos, por outro, para alguns sujeitos desse *todo*, ela propõe ações específicas. É evidente, que não pretendemos desconsiderar o específico de cada um, mas, achamos prudente ressaltar que, na medida em que criamos um outro lugar para os diferentes (inclusive na lei), corremos o risco de jamais construir a tão sonhada educação para todos, desde a Educação Infantil.

No cenário mundial, a inclusão é uma ideia que abarca a premissa de *Educação para Todos*, defendida desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), e assumida em nossos dispositivos legais, ao longo da década de 90 e subseqüentes, a exemplo da nossa Carta Magna, onde encontramos no Artigo 205, a garantia de que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo

ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Reforçando a mesma ideia, a LDB Nº 9.394 (BRASIL, 1996), atesta o desdobramento deste princípio, quando assegura no Art. 3º (item I), que “o ensino será ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, é aí que se iniciam as possíveis contradições que desejamos analisar. Ao admitir que haja condições de acesso e permanência, a mesma lei prevê que uma outra modalidade de educação (a Educação Especial¹⁸) fique responsável pela oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para alguns estudantes “portadores de necessidades especiais”¹⁹ (BRASIL, 1996, Art. 59).

Desse modo, a nossa lei maior da educação nacional define um público-alvo para a educação especial, retirando paulatinamente o compromisso da escola com todos. Com isso, não pretendemos negar a necessidade de olhar as diferenças, especialmente desde a Educação Infantil. No entanto, há inúmeras diferenças no desenvolvimento humano que precisam de toda a infância para se manifestarem. Sendo assim, como encaminhar o bebê para os atendimentos da Educação Especial, durante o período que está na creche, se determinados diagnósticos não se fecham?

É evidente que compreendemos que há necessidades específicas em cada indivíduo que precisam ser respeitadas, mas, concordamos com Carvalho (2013) quando reflete que as oportunidades deveriam ser dadas pela escola, pois é ela que deve preocupar-se com o êxito de cada estudante na aprendizagem e na participação. Por que esta é uma responsabilidade da Educação Especial que atende somente a alguns? O que fazer com os outros da educação? Suspeitamos que, a essa altura, o leitor possa estar se perguntando: mas, os serviços de Educação Especial não funcionam na escola? Não seria, então, a escola que estaria ofertando tais oportunidades? A resposta é simples: não, nem sempre.

Conforme a LDB 9.394, no § 2º se admite que o atendimento educacional desses estudantes (com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação) “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (grifos nossos). Na nossa opinião, temos mais um equívoco grave nas ideias sobre a inclusão: se atribui aos estudantes os limites para se incluir, não à escola (BRASIL, 2013).

Ao se referir que, sempre que os estudantes não tiverem condições de se incluir, outros serviços serão admitidos, não se assume que é a escola que tem problemas; que *não possui condições* (ou não se responsabiliza) em realizar a inclusão e por isso, apela à “outra educação” – a Educação Especial, que pode, inclusive, ser ofertada fora da escola, noutros ambientes, locais, instituições. Talvez por isso, encontramos um número relativamente alto de crianças entre 0 e 3 anos fora da escola, conforme aponta as metas do PNE (2014) para a Educação Infantil, ou seja, de alcançar até 2024 pelo menos 50% de matrículas em creches. Quanto a isso, cabe considerar que de acordo com nossa legislação, nessa faixa etária não há obrigatoriedade na matrícula e, de fato, a inclusão para a criança pequena representa um grande desafio, pois, implica em cuidar e educar.

Em geral, quando as crianças pequenas recebem diagnóstico precoce de possuir algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno, a tendência é ser encaminhada desde cedo às instituições especializadas, não à escola. Nesse ponto, é preciso esclarecer que não temos a menor intenção em criticar a presença de outras instituições (especializadas) que acabam atendendo as crianças pequenas, sobretudo entre 0 e 3 anos, quando estas indicam a presença de dificuldades, deficiências, distúrbios, síndromes etc.

De fato, consideramos que estas instituições precisam ser lembradas sobre dois pontos de vista: a) do papel social que desempenharam (e desempenham) na história da educação brasileira; b) que a

inclusão não pode ser definida a partir da categoria “localidade”, entendida aqui como o “caráter daquilo que é local, que é específico a um lugar”²⁰. Pelo contrário, defendemos a ideia de inclusão para além das fronteiras estabelecidas pela localidade, pois esta visão também reforça ledos enganos, especialmente quando estabelece uma distinção binômica entre: regular x especial, normal x anormal etc. (SANTIAGO, 2009).

Nessa direção, seguem os equívocos da política brasileira. A LDB 9.394 ainda, prevê no §1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na **escola regular**, para atender as peculiaridades da clientela de **educação especial**” (BRASIL, 1996, Art. 58 – grifos nossos). Como se vê, há, pois, uma demarcação clara entre essas duas fronteiras (o ensino regular x a educação especial), e que na nossa visão, inviabiliza a construção de um caminho inclusivo para a escola, sobretudo para as crianças da Educação infantil que precisam de tempo para se adaptarem e manifestarem suas aptidões e possíveis necessidades.

Quando se define que há uma *clientela da Educação Especial* se comete dois erros graves na nossa política. Primeiro, o de se apartar do todo da escola, um grupo de estudantes, definindo a priori que é factível que eles não estejam aptos à escola, e não o contrário. Por conseguinte, se desobriga a escola de compreender as peculiaridades dos estudantes e se planejar de modo a inclui-los em suas práticas. O segundo erro é o de tratar tais estudantes que apresentam peculiaridades como clientes, e sobre esse último engano da política educacional brasileira não teceremos comentários, pois o debate fugiria do nosso propósito. Deixaremos para outra oportunidade.

Com as mesmas contradições, identificamos as ideias contidas no Plano Nacional de Educação – PNE, produzido para o período de 2014-2024. O referido plano “tem como objetivo concretizar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas”. Para tanto, estabelece “metas a serem alcançadas e estratégias a serem implementadas no campo educacional no decênio 2014-2024” para

todos os segmentos, inclusive para a Educação Infantil (BRASIL, 2014). Mas, no que diz respeito à inclusão, o PNE (2014) elabora meta específica e destaca a Meta 4 que se refere unicamente à Educação Especial.

A meta 4 intenciona:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), 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 (BRASIL, 2014, META 4).

Como se constata, a meta referente à inclusão volta seu olhar apenas para o público-alvo da educação especial, ou seja, estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades e superdotação, e restringe sua atuação a partir dos 4 anos de idade. Portanto, as crianças de creche estão de fora.

É, pois, evidente que o entendimento sobre a educação inclusiva presente na nossa legislação, por si só, gera grandes confusões e estas, por sua vez, influenciam diretamente o modo como a inclusão vem sendo pensada no interior das escolas de todo o país. Esse significado dado à inclusão, em última instância, marca o modo como ela se realiza na escola, ou seja, como responsabilidade da Educação Especial e, portanto, destinada a um público específico. Assim, as escolas de Educação Infantil que não detectem casos específicos que possuam diagnóstico e constituam público-alvo da educação especial, jamais pensarão a inclusão como uma obrigação sua.

Na mesma direção do que estamos discutindo, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13. 146 (BRASIL, 2015), que, embora seja

denominada como o instrumento máximo em prol da inclusão, no Brasil, se pauta exclusivamente no Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI está “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” (BRASIL, 2015, Art. 1º). Mas, é este mesmo o conceito de inclusão que precisamos? Quando nos referimos à inclusão, nos reportamos apenas a grupos específicos? Onde cabem “todos”?

O fato é que a própria legislação brasileira estabelece que a educação inclusiva se volta apenas para alguns grupos. E, assim, o discurso inclusivo, de modo geral, é apenas retórica. Nossa política educacional veicula a mesma oposição entre o que é de todos e o que pertence aos especiais (no sentido mais perverso que essa expressão possa conter). Desse modo, o mais grave ainda é perceber que a inclusão é privilégio de alguns – não de todos. Nesse contexto, a inclusão se realiza para alguns por meio da *Educação Especial*.

Ao nosso ver, a oposição entre o normal e o anormal permanece aí instituída, ainda que agora se valendo de um discurso inclusivo, de respeito às diferenças, de igualdade de oportunidades etc. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2013, p. 16) quando destaca:

Meu temor que, espero seja infundado é que essa revolução conceitual e organizacional desencadeada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente decodificada e cientificamente debatida, leve-nos a criar mecanismos artificiais, na suposição de que evoluímos dos movimentos político-pedagógicos e administrativos que caracterizaram a proposta de integração, para outros movimentos, conceituados como de inclusão educacional, cometendo equívocos, nada triviais.

Comungamos das mesmas preocupações. Por vezes, a Educação Especial, não é oferecida pela escola, mas, por outros centros ou

instituições especializadas. Mas, ainda quando oferecida pela própria escola (AEE) se configura num instrumento que parece não fazer parte do “todo da escola” e não dialoga com os demais. Não é a educação; é a educação especial, ou seja, àquela que se destina a um público-alvo, conforme consta na lei. Afinal, já que a educação inclusiva não é para todos, de fato, parece que nossa política legítima essa tendência.

O que é inclusivo? E o que é especial?

Quanto à confusão entre educação inclusiva e educação especial, Carvalho destaca que o fato de a educação inclusiva “estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que tem sido considerados como o seu alunado” (CARVALHO, 2013, p. 26). De fato, na prática, temos observado o uso constante e recorrente da expressão “alunos especiais” para se referir aos estudantes considerados público-alvo da educação especial e uma correlação direta entre a presença de um dito aluno especial para transformar qualquer escola em inclusiva.

Por vezes, a educação inclusiva é tomada como a educação para alguns grupos excluídos do sistema de ensino, com destaque para os que são “público-alvo da educação especial”, conforme defende a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a própria Lei Brasileira de Inclusão argumenta (BRASIL, 2008; 2015). Desse modo, a Educação Especial se consagra, portanto, como a única responsável pela educação de determinados sujeitos que são submetidos a uma classificação binária que determina o ser e o não ser, o capaz e o incapaz, o normal e o anormal, o regular e o especial. Assim, não importa questionar tão somente o como, ou seja, por quais meios a política educacional brasileira realizará a inclusão. Para nós, é urgente, pensar no que estamos considerando inclusão.

Com a ideia recorrente da classificação e, conseqüente divisão, a inclusão como educação para todos não pode se sustentar. Reforçando essa compreensão, recorreremos a Bauman (1999, p. 10), quando afirma que classificar é dar ao mundo uma estrutura”, o que significa “manipular suas probabilidades”, colocando cada coisa ou pessoa “num lugar próprio, separado”.

Nesse sentido, para nós parece óbvio que, se no passado, a distinção regular x especial era apenas mais clara e assumida: havia duas escolas. Agora, é somente mais sutil. Mas, não importa se a escola é a mesma e se dispõe (ou não) de uma sala de recursos multifuncionais, de um cuidador ou de um intérprete de Libras para os “especiais”. Importa considerar que se ela (a escola) não existe para todos, em todas as suas dimensões jamais será inclusiva. Se seu currículo, seus espaços, suas dinâmicas, seus profissionais, enfim, se ela não extrapolar a barreira entre os comuns/normais/regulares e os incomuns/anormais/especiais, não importa “como” se façam as mudanças; é preciso encarar que alguma coisa precisa mudar nessa mudança, pois elas continuam reforçando a ideia de que há um grupo (majoritário) que tende a fixar a sua definição sobre quem será o outro que precisa de algo diferente para se incluir (SCHILLING, 2008).

Na LDB 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 58, § 1º), quando se definem que, para uma *clientela especial* serão ofertados os “serviços de apoio especializado” e que estes devem complementar ou suplementar o ensino regular, cabe considerar que não se problematiza a educação elitista e discriminatória que praticamos. Pelo contrário, os serviços de apoio são oferecidos para os estudantes que revelem “condições específicas” que não lhes permite aprender, participar, com aquilo que a escola comum pode oferecer. Portanto, se atribui à pessoa a impossibilidade, a limitação, a incapacidade. Nunca à escola. E, ainda pior é detectar que alguns destes “incapazes” estão fora do público-alvo da educação especial, e para esses, nem os chamados

“serviços especializados” são oferecidos; são os invisíveis, os excluídos sumariamente da escola.

Compreendemos que parte das confusões acerca do tema, tem sua origem na própria legislação brasileira. Assim, considerando a LDB 9.394 (1996), entendemos que o fato dela dedicar um capítulo específico à Educação Especial, definindo-a como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para alguns poucos eleitos, é algo bastante problemático (BRASIL, 1996, Art. 58).

Aqui cabe considerar que, em 1996, a educação especial se destinava aos “educandos portadores de necessidades especiais”, e nessa expressão, de fato, cabia muita gente, conforme defendia a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)²¹. Mas, com a mudança em 2013, para os educandos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação (o público-alvo da educação especial) se estreitou em muito as fronteiras da inclusão. E o que fazer com os demais? Se a educação inclusiva não é para todos, quem se responsabiliza pelos outros?

Esta relação direta entre a educação inclusiva e a educação especial, presente nos textos legais, permite as inúmeras confusões que encontramos nos discursos de profissionais da educação, bem como nos documentos e na própria literatura produzida a partir de então. Tem sido recorrente que se discuta a educação inclusiva, em muitos documentos e artigos científicos como sinônimo de educação especial. Na verdade, parece não se entender que toda educação tem o compromisso de ser inclusiva, na atualidade. Assim, por inclusão se entende exclusivamente a educação de pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Sobre esse aspecto, concordamos com Carvalho (2013, p. 34) quando afirma que já não é possível estreitarmos nossa visão:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de

equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas.

É, portanto, sobre essa necessidade de superar discursos que chamamos a atenção do leitor; é urgente que entendamos a educação inclusiva como um processo de educar conjuntamente, todos, sem que se estabeleça nenhuma separação.

Desse modo, é evidente que a educação inclusiva é uma ideia que se pauta nos direitos humanos e que contribui muito para a resignificação dos sistemas educacionais, respeitando a diversidade humana, acima de tudo. Com tal entendimento, a educação inclusiva é vista como um processo de se educar conjuntamente e de maneira incondicional a todos os brasileiros, mas, sem esquecer de dar a cada um “o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (CARVALHO, 2013, p. 34).

No imaginário coletivo, no entanto, parece sobreviver uma ideia equivocada sobre a inclusão, pautada na ideia de “inserção”, onde é suficiente que haja um aluno com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação ali matriculado, ainda que esse estudante não participe efetivamente das oportunidades de aprendizagem que os demais colegas.

Para Voivodic (2008) para que haja inclusão é preciso que todos façam parte, ou seja, participem. Assim é que a inclusão, não pode ser vista como uma invenção da escola, mas, uma ideologia da sociedade, onde o princípio fundamental é a valorização da diversidade. Nessa perspectiva, embora a lei consista num elemento importante, por si só, ela não garante que a escola se transforme num ambiente inclusivo. Ao contemplar em seu Projeto Político Pedagógico, aspectos desse paradigma educacional, não significa que na prática possamos garantir sua efetivação. No entanto, tem sido inviável que as escolas construam

modelos inclusivos de educação, pautados numa visão reducionista de inclusão.

A inclusão pressupõe a construção de outra visão de escola, onde a oferta do ensino de qualidade não aceita que nenhum estudante fique fora do sistema ou das oportunidades. Para Santos (2002), “a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades”, oferecendo a cada estudante aquilo que ele necessita, sem o apartar do sistema (apud VOIVODIC, 2008, p. 30).

Para tanto, a escola inclusiva precisa buscar construir suas práticas pensando em todos os estudantes, para que assim remova barreiras à aprendizagem que porventura possam existir. Com tal ideia, Carvalho destaca que “remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo ensino-aprendizagem diferentemente” (1999, p. 11). Logo, não há receitas, modelos, protocolos a serem seguidos. Mas, há reflexões importantes a serem iniciadas.

O Especial e o Inclusivo na Educação Infantil

Seguindo a mesma lógica, a legislação brasileira assegura que a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica” é direito de todas as crianças brasileiras. Assim, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. Nesta fase, há preocupações com o desenvolvimento infantil, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, Art. 29).

Nessa direção, observa-se desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), uma indicação para que todas as propostas pedagógicas de Educação Infantil respeitem vários princípios, que envolvem questões éticas, políticas e estéticas. Nesse sentido, prevê que as instituições de Educação Infantil garantam, dentre outras coisas,

uma visão inclusiva acerca das diferenças comuns a toda e qualquer crianças, com destaque para as de ordem social e comprometidas com “o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, Art. 7º, item V).

Observamos, assim, que de modo geral, o Referencial Curricular para a Educação Infantil parece indicar compromissos claros com a inclusão, especialmente quando não se propõe a isso, ainda que não faça nenhuma referência a esse termo. Contraditoriamente, como em outros dispositivos da nossa política educacional, quando o RECNEI manifesta intenções de destacar o compromisso com a inclusão educacional, comete o equívoco ao relacioná-la tão somente ao público-alvo da educação especial.

Isso é notório no cap. 8 do RECNEI, quando destaca que as instituições precisam assegurar “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009, Art. 8, item VII). Vê-se, estampada a mesma perspectiva equivocada de tratar a inclusão (como outros instrumentos legais) como a Educação Especial.

Importante que se façam discussões acerca desse tema, buscando aprofundar o sentido da inclusão. Entendemos que no debate sobre a inclusão escolar, algumas questões se caracterizam como especialmente relevantes. Dentre elas, destacamos aqui, aquelas relativas à discussão sobre a acessibilidade e sobre o desenho universal de aprendizagem, entendidas conforme o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), no capítulo III referente às condições gerais.

A inclusão na prática da Educação Infantil – uma pequena amostra

Após análise de alguns instrumentos legais da nossa política educacional, passamos a análise de dados coletados através de entrevista com 9 gestores e 9 professores de instituições de Educação Infantil, sendo 3 profissionais da rede pública municipal, 3 da rede particular de ensino e 3 de instituições educativas ligadas ao terceiro setor.

A entrevista contemplou as seguintes perguntas norteadoras: 1. A instituição que você atua, é inclusiva? Explique; 2. Quais os estudantes que são público-alvo da educação inclusiva?; 3. Como a instituição promove a inclusão?

Para a apresentação dos dados, utilizamos quadros específicos para as respostas por segmento institucional, e condensamos num único bloco de respostas a partir da repetição da informação, fazendo uma síntese de todas as respostas dadas. Seguem os quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 - Respostas dos profissionais da rede pública municipal

PERGUNTAS	RESPOSTAS GESTOR	RESPOSTAS PROFESSOR
A instituição que você atua, é inclusiva? Explique.	Sim. Temos alunos com deficiência matriculados.	Sim. Temos várias crianças com deficiência matriculadas.
Quais os estudantes que são público-alvo da educação inclusiva?	Os estudantes com deficiências e com autismo.	Estudantes com deficiência física, mental, auditiva e visual, os autistas e os superdotados.
Como a instituição promove a inclusão?	Temos cuidadores e salas de recursos.	As crianças frequentam a escola todos os dias. As crianças fazem quase todas as atividades com a ajuda da cuidadora. As crianças frequentam a sala de recursos.

Fonte: dados da entrevista.

Quadro 2 - Respostas dos profissionais da rede particular

PERGUNTAS	RESPOSTAS GESTOR	RESPOSTAS PROFESSOR
A instituição que você atua, é inclusiva? Explique.	<p>Sim, mas só recebemos casos simples.</p> <p>Não temos como matricular alunos com problemas mais graves na escola.</p> <p>Não temos estrutura para isso, ainda.</p>	<p>Considero inclusiva porque tem 2 crianças com problemas leves para aprender.</p> <p>Esta escola não está preparada ainda para casos mais complicados, como o autismo, por exemplo.</p> <p>A escola é inclusiva, mas, não recebe a todos.</p>
Quais os estudantes que são público-alvo da educação inclusiva?	Os estudantes com deficiências e com outros problemas graves de aprendizagem.	Estudantes com deficiências, com autismo e dificuldades de se movimentar.
Como a instituição promove a inclusão?	<p>Ainda não conseguimos receber todos.</p> <p>Já começamos a fazer algumas reformas nos banheiros, nos corredores, etc.</p> <p>No futuro, poderemos receber estudantes com problemas mais sérios.</p>	A escola ainda não é inclusiva.

Fonte: dados da entrevista.

Quadro 3 - Respostas dos profissionais das instituições educativas do terceiro setor

PERGUNTAS	RESPOSTAS GESTOR	RESPOSTAS PROFESSOR
A instituição que você atua, é inclusiva? Explique.	<p>Sim. O currículo escolar é inclusivo, é para todos.</p> <p>Temos a estrutura bem planejada para receber qualquer aluno.</p> <p>Somos inclusivos, pensamos em tudo para todos.</p>	<p>Sim. Nos preocupamos com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.</p> <p>Sim, planejamos para todas as crianças.</p>
Quais os estudantes que são público-alvo da educação inclusiva?	<p>Todos, sem distinção.</p> <p>Todos têm direito de aprender e participar.</p> <p>Todos.</p>	<p>Todas as crianças, independentemente do que necessitem ou apresentem.</p> <p>Todas as crianças.</p>
Como a instituição promove a inclusão?	<p>Planejamos coletivamente para todas as crianças. Adaptamos quando preciso.</p> <p>Pensamos em todos, acolhemos todos.</p>	<p>Todas as crianças participam de todas as atividades.</p> <p>Respeitamos os diferentes tempos de aprendizagem das crianças.</p> <p>Entendemos que as crianças tem modos de aprender diferentes, e temos paciência com cada um.</p>

Fonte: dados da entrevista.

Sem rodeios, afirmamos que para se considerar uma escola como inclusiva algumas condições gerais são obrigatórias. Não é suficiente ter pessoas com deficiências, TEA ou altas habilidades/superdotação nela matriculadas para que a instituição se configure numa escola inclusiva, conforme identificamos nas respostas dadas no quadro 1 e

2. Neles percebemos os equívocos nas concepções sobre a inclusão, confundindo seu público-alvo com as demandas da Educação Especial, tal e qual ocorre na nossa legislação.

No entanto, no quadro 3, percebemos que as instituições de natureza social, ou seja, que manifestam um compromisso com grupos vulneráveis, parecem ter maior clareza e compromisso com a inclusão no seu sentido mais amplo. Como vemos nas respostas dadas por esse segmento, a inclusão é vista como um direito de todos, não circunscrita a grupos específicos.

O terceiro setor, pelas respostas dadas, parecem respeitar o que se garante por força de lei no contexto brasileiro, ou seja, a Educação Infantil é direito de todas as crianças de 0 a 5 anos, não podendo haver nenhum tipo de condicionante para seu ingresso na vida escolar. Portanto, as diferenças (de ordem sensorial, intelectual ou física) não foram utilizadas por essas instituições como desculpa para não as receber, nem tampouco foi adotada como requisito para se considerar uma escola inclusiva. Não houve referência à educação especial nesse grupo de respostas, o que chama a atenção.

Diferente do que ocorreu com o grupo representado pela rede pública e pela rede privada, onde observamos a correlação equivocada entre a inclusão e a educação especial, conforme se apresenta na maior parte de nossa legislação. Pode se notar, ainda, no quadro 2, a questão da deficiência e de outros transtornos como justificativa para que se negue o acesso das crianças pequenas à escola. O que representa um grande equívoco.

Consideramos que, embora, seja uma pequena amostra, tais dados denunciam o que ocorre na prática e merecem maior atenção. De um lado, temos escolas que impõe limites para a matrícula quando há indícios de “problemas graves”, como se vê no quadro 2. E, de outro, escolas que se autointitulam inclusivas porque matriculam crianças com deficiência. Tanto num quanto noutro, há equívocos estimulados pela nossa própria política.

Do mesmo modo que a escola 2, a lei brasileira defende o direito, mas, conforme vemos na LDB, observa a necessidade de que se ofereça serviços especializados para alguns grupos, entendidos pelas instituições privadas pesquisadas, como os casos graves. Com esse entendimento, há exigências e condições impostas pelas escolas representadas no quadro 2, especialmente na Educação Infantil, quando a criança pequena exige o exercício da dupla função: educar e cuidar (BRASIL, 1996).

Sobre isso, Carvalho comenta que “(...) ao pé da letra, a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia”. Para ela, esse primeiro nível se liga apenas à oferta do “espaço físico e não, necessariamente, as indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas”. Assim, quando entendemos a inclusão tão somente como a matrícula ou a presença, como apontaram alguns gestores e professores, se tem uma visão um tanto reducionista da inclusão (CARVALHO, 2013, p. 27).

Considerações finais

Compreendemos que mais do que qualquer outro nível de ensino, a Educação Infantil, enfrenta grandes desafios. Primeiro porque precisa cumprir duplo papel: o de cuidar e o de educar. E, segundo, porque é nesse período onde se torna crucial o estímulo as diferentes habilidades a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos pequeninos.

Assim, quando nos referimos aos estudantes com diferentes modos de crescer e se desenvolver, estamos nos voltando para sujeitos que se encontram numa faixa etária (0 a 5 anos) carregada de desafios no tocante à construção de sentidos, habilidades e autonomia. E, se a escola de Educação Infantil não consegue compreender seu próprio papel junto às diferenças, é muito possível que transfira muitas crianças a outros espaços institucionais.

Com o objetivo de refletir sobre os reais significados da inclusão e seus impactos no cotidiano das escolas de educação infantil, tomamos a própria legislação brasileira e uma amostra de gestores e professores da Educação Infantil como interlocutores desse debate. Assim, detectamos nesse estudo que algumas escolas ainda se sentem desobrigadas a assumir tal responsabilidade. Pelas falas, sem perceber, gestores e professores assumem posturas de exclusão e entendem que para o ingresso de um estudante na Educação Infantil, há condições a serem impostas.

Quando consideramos o grupo de gestores e professores da rede privada, identificamos por parte deles, a vinculação da inclusão à demanda da Educação Especial, considerando, sobretudo, questões de natureza arquitetônica. Já, considerando a rede pública, evidenciamos que há entre gestores e professores, um entendimento da inclusão também vinculado à educação especial, cujo parâmetro de afirmação é a matrícula e os recursos oferecidos.

Entendemos que tal correlação (educação inclusiva e educação especial) se justifica pela própria história, pois o movimento pela inclusão nasce, sobretudo, da luta de famílias e entidades em prol do direito da pessoa com deficiência. No entanto, não podemos esquecer que tal relação pode limitar o sentido da inclusão como direito de todos.

De fato, “os movimentos de pais de crianças com deficiência visavam convencer a sociedade e as autoridades públicas a incluírem seus filhos em situações comuns de ensino” e isso estimulou a que se pensasse a inclusão apenas por esse viés (VOIVODIC, 2008, p. 22). Mas, urge que ampliamos o entendimento, a fim de construirmos uma educação para todos. Por outro lado, é importante considerar, também, que ao conceber uma educação específica para dar conta das necessidades de um ou mais grupos (como se tem feito com a Educação Especial) estamos dizendo que a escola (conforme se apresenta) não é capaz de incluir a todos. Sendo assim, por que não repensar a escola?

A forma que encontramos para tornar a escola inclusiva, desde a década de 90, nos parece ser insuficiente. Gastamos muito tempo e dispositivos legais para implementar a inclusão através da Educação Especial, no entanto, isso não resolveu o problema da escola, pois, somente alguns passaram a ser vistos (pessoas com deficiência, com TEA e com altas habilidades/superdotação). E o fizemos com os demais? Nessa ação por meio da Educação Especial não coube TODOS os alunos e alunas. Quem ficou de fora e por quê? Por que não buscamos as respostas?

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 13 de maio de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 12 de março de 2020.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 24 de março de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. São Paulo: Plataforma Educacional. 2014. Disponível em: https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2020/05/par_info_27_guia-pne_v3.pdf. Acesso em 25 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CARVALHO, E. N. S. de. Adaptações curriculares. *In*: Salto para o futuro. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1999.

SANTIAGO, S. A. S. **Exclusão social: educação para quê?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SCHILLING, F. Saberes: bases teóricas para uma atuação inclusiva. Inclusão/exclusão, dentro e fora, reflexões sobre a construção da ordem. *In*: ONOFRE, E. G. & SOUZA, M. L. G. de. **Tecendo os fios da inclusão: caminhos do saber e do saber fazer**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2008.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

A inclusão se estabelece como um direito humano real e necessário para a conquista plena da cidadania. Concordamos com Carvalho (2008, p. 64) quando afirma que a proposta da educação inclusiva, se devidamente compreendida, remete-se “[...] a uma educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e participação de todos”.

Os fundamentos da inclusão e os princípios éticos da diversidade humana, reforçam a compreensão de inclusão sob uma perspectiva ampla e humana, pois apontam que a inclusão consiste no respeito e promoção da ética dos direitos relativos ao ser humano, cultivando os valores da convivência acadêmica e da cidadania, por meio de um processo de inclusão de todos, considerando suas diferenças e especificidades (PIRES; PIRES, 2013).

Neste estudo nos propusemos a discutir perspectivas educacionais inclusivas no contexto do ensino superior, enfatizando a presença do estudante com deficiência neste âmbito educacional, discutindo brevemente os caminhos percorridos referentes as políticas educacionais de acesso e permanência.

Destarte, a partir da articulação teórica com as evidências empíricas nas concepções dos partícipes do processo educacional inclusivo, emergem em nossas discussões aspectos referentes as mudanças no *ethos* acadêmico, reverberando as demandas que envolvem as práticas educacionais inclusivas diante de suas possibilidades e desafios.

Acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior

As universidades brasileiras, com a conquista do Estado Democrático de Direito, passaram a ter corresponsabilidade com a construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas (BRASIL, 2007).

Sob esta perspectiva, a universidade tem avançado na tarefa de desenvolver ações acadêmicas para o exercício profissional de práticas eticamente comprometidas com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do homem, adotando, assim, um perfil pedagógico que contempla uma postura democratizante e emancipatória, pautada num ideal de instituição educativa, norteadas por ação e prática social.

No entanto, refletindo sobre a inclusão de estudantes com deficiência como aspecto do alcance da democracia, Díez e Rodríguez (2015, p. 600) apresentam um panorama de pesquisas²² realizadas em diferentes contextos internacionais que localizam as universidades entre as instituições mais excludentes para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, pois mesmo existindo uma legislação antidiscriminatórias, na prática estes estudantes se encontram com significativas barreiras que se apresentam como obstáculos para a participação e aprendizagem.

Adicionadas a este contexto excludente, as investidas neoliberais trazem à universidade um caráter de entidade administrativa, direcionada a práticas de avaliação de desempenho, manutenção de recursos e investimentos mercadológicos no campo da pesquisa e ensino, afastando-a assim de uma característica secular de instituição social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Discutindo sobre a dialética da excelência acadêmica, na pauta de uma perspectiva neoliberal, Herzog, Pecpourt e Hernandez coadunam-

se com esta perspectiva ao afirmarem que “[...] com a excelência parece vislumbrar-se um novo ideal de educação superior que se afasta do padrão determinado pelos ideais humanistas de Kant e Humboldt para aproximar-se ao modelo de gestão empresarial desenvolvido nas últimas décadas.” (HERZOG; PECPOURT; HERNANDEZ, 2015, p. 70).

Para alcançar a inclusão no processo educacional inclusivo no ensino superior, ainda é necessário promover intensas mudanças sociais e políticas referentes ao acesso e permanência. Nesta pauta ética, política e social de educação para todos, concordamos com Dourado (2011) ao refletir que a Educação Superior precisa ser permeada de políticas que promovam a democratização, haja vista que, na trajetória histórica, as universidades brasileiras têm desempenhado importante papel educativo e político na busca pela democracia e democratização do ensino.

Ao discutirem sobre as finalidades da Universidade e o seu papel enquanto instituição educativa, Pimenta e Anastasiou (2014) fazem uma interessante articulação com o campo da complexidade e a transdisciplinaridade, dialogando com o pensamento de Morin (2006), ao dizerem que

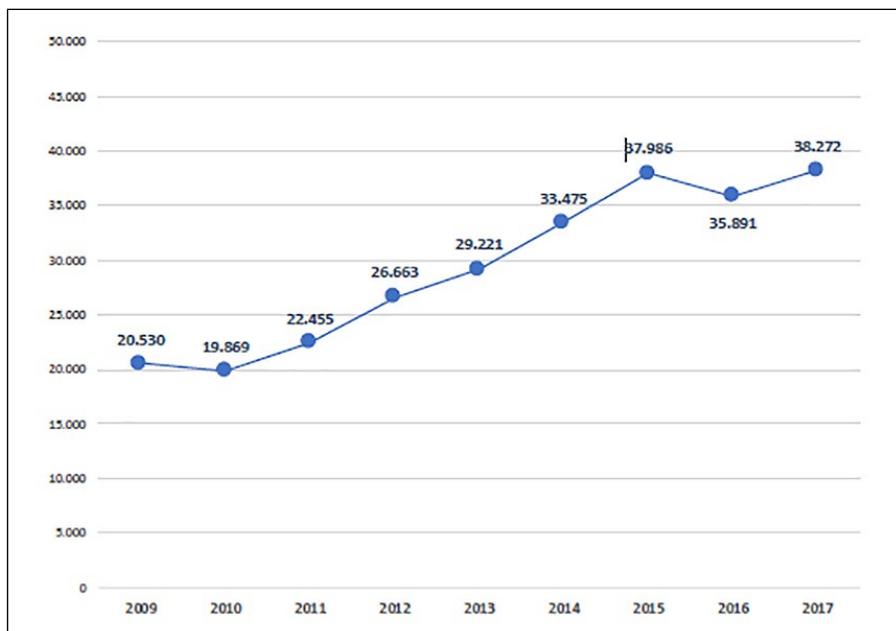
a universidade conversa, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. (Ao mesmo tempo em que) gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois,) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente (da crítica do presente), em direção a humanização, uma vez que o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização construída e comprometidos com

a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 162).

Sobre processo formativo na Universidade podemos considerar que significativa parcela de pessoas permanece excluída dos processos formativos neste nível de ensino mediante as desigualdades sociais e educacionais direcionadas pelo sistema. Ao olharmos atentamente o contexto do ensino superior é possível perceber as marcas da exclusão nele existente.

A sinopse estatística e os microdados do Censo da Educação Superior apresentadas pelo INEP relativas ao ano de 2017 (BRASIL, 2018) apresenta 8.652.441 como total de matrículas na Educação Superior. Destes, são representados 38.272 estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²³. Para maior compreensão, vejamos o gráfico – figura 1 -, a seguir.

Figura 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação – 2009-2017

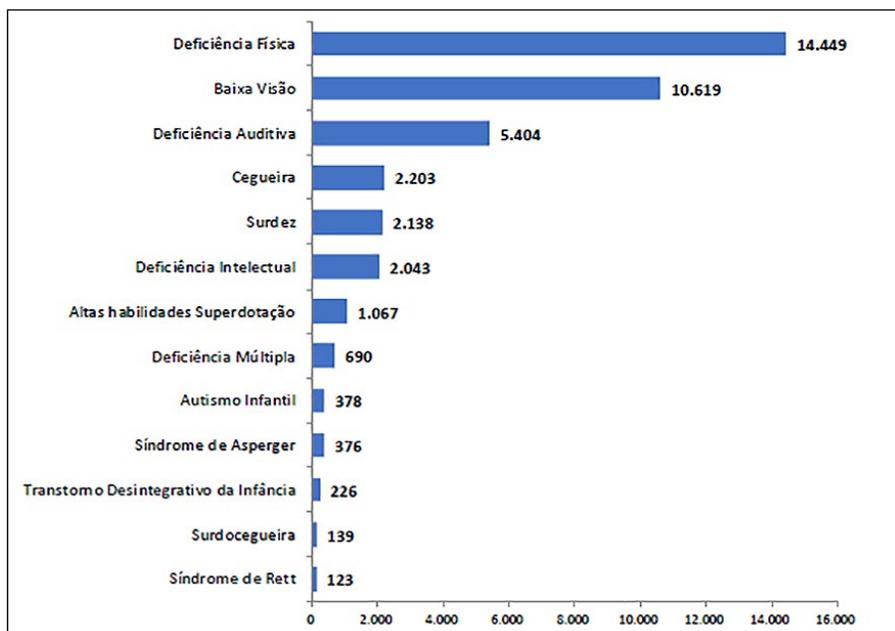


Fonte: Sinopse estatística e os microdados do Censo da Educação Superior apresentadas pelo INEP relativas ao ano de 2017 (BRASIL, 2018).

Apesar da perceptiva elevação quantitativa anual de estudantes com deficiência, de acordo com estes dados a população de universitários com deficiência no Brasil ainda é pequena, sendo representada por apenas 0,44% deste universo.

Com relação aos tipos de condições de NEE apresentadas, o público de estudantes ingressantes tem se apresentado variado, com a predominância de estudantes na condição de deficiência física e deficiência visual, conforme gráfico – figura 2 - seguinte.

Figura 2 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/ Superdotação, por Tipo de Deficiência – 2017



Fonte: Sinopse estatística e os microdados do Censo da Educação Superior apresentadas pelo INEP relativas ao ano de 2017 (BRASIL, 2018).

Em conformidade com o exposto, constatamos que a democratização do acesso e as perspectivas de inclusão na educação superior brasileira precisam de atenção por parte da União para serem efetivadas e ampliadas por meio de políticas consistentes e postas em práticas. Para tanto, é premente que parte do investimento financeiro se concentre na garantia da qualidade da educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino, de onde advém a maioria dos estudantes com deficiências, dando subsídios que contribuam na aquisição dos conhecimentos basilares para alcançarem o acesso e a permanência com qualidade nos cursos de nível superior escolhidos.

A efetiva democratização do acesso à educação superior aos estudantes com deficiência perpassa, principalmente, pela necessidade de ampliação de vagas, sobretudo nas IES públicas, mas também pela garantia de condições educacionais suficientes em termos de estrutura física, mobiliário, instrumentos, equipamentos, metodologias de ensino, recursos didáticos para se alcançar o sucesso acadêmico.

O paradigma da inclusão social e educacional vem à tona na década de 1990 na busca de tratamento igualitário, humano e de acordo com as necessidades e especificidades dos cidadãos e possibilitou, assim, o surgimento de marcos políticos e pedagógicos em âmbito nacional e internacional, que conferem a garantia do direito à igualdade para todos.

Entre esses, podemos citar o surgimento de ações afirmativas, que visam à inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior, os quais tomam como alicerces fundamentais documentos que versam sobre o direito de todos à educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ratificada no Brasil como Emenda Constitucional em 1995 (BRASIL, 1995); a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014); Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015); Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos

curso técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Na busca pelo acesso e permanência em uma perspectiva de desconstrução e eliminação das barreiras, as políticas educacionais do ensino superior no Brasil seguiram na elaboração de documentos que, aos poucos, desvelariam políticas para a promoção do ingresso, permanência e conclusão, da trajetória acadêmica de educandos com deficiência. No entanto, este processo tem demandado uma acentuada necessidade de transformação estrutural, curricular, metodológica e das práticas pedagógicas.

Com a elaboração de políticas e ações afirmativas para a promoção da inclusão, as IFES passaram a contar com subsídios que dão suporte às ações que visam a superação da discriminação contra os estudantes com deficiência e o apoio à criação dos chamados núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Os quais fornecem respaldo também à eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais.

Sobre esse movimento, Jezine, Branco e Nakamura (2015, p. 260-261) salientam que “[...] as políticas de educação superior voltadas para a ampliação do acesso assinalam a perspectiva da inclusão de sujeitos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros, mulheres, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda.”

Diante desses desafios e do possível aumento da demanda advinda do ensino médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 salienta, dentre seus objetivos, a necessidade da ampliação de vagas no Ensino Superior brasileiro, inclusive às pessoas com deficiência. Ao discutir a aplicação da Meta 12, que trata especificamente sobre o Ensino Superior, Minto (2018) coaduna-se com esta perspectiva ao pontuar que, para haver o alcance da proposta de democratização e crescimento deste nível de ensino em 90%, em 2024, haverá a necessidade de investimento na qualidade da educação básica para a promoção do acesso e permanência de todos os estudantes, sendo

necessários investimentos para o fortalecimento das IES e promoção da equidade de condições.

A atual “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” preconizou no Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 4, “a garantia de uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos.” (ONU, 2015). Assim como, destacou dentre suas metas a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo-se as pessoas com deficiência e os povos indígenas. O documento almejou ainda, na meta 4.3: “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade” (ONU, 2015).

Nesta direção, Universidades nacionais e internacionais, tem destacado a discussão sobre a importância dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), e a partir deles promover as contribuições destas IES para alcançar êxito nas metas propostas na Agenda 2030 através das áreas de educação e aprendizagem; investigação; gestão institucional, prática e cultura na Universidade; e a promoção da liderança social. (SDSN Austrália/Pacific, 2017).

Ao considerarmos a inclusão de pessoas com NEE na Educação Superior, como parte destas proposições na Agenda 2030, percebemos a necessidade premente de iniciativas institucionais no tocante à revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); às Políticas que discutam a ampliação do acesso e permanência do estudante com NEE; à garantia da qualidade de ensino a todos; à formação continuada de toda a comunidade universitária a respeito da temática da Educação Inclusiva e diversidade.

Ratificamos a ideia de não se tratar apenas de garantir o direito de acesso de pessoas com deficiência nas IES, mas de pensar e reconhecer o direito à igualdade de condições, criando alternativas pedagógicas adequadas e distintas, acesso à informação em suas múltiplas formas,

o uso de recursos pedagógicos de alta e baixa tecnologia, para que sua participação se dê em igualdade de condições oferecidas aos demais estudantes das instituições.

Procedimentos metodológicos

A fim de nos aproximarmos da realidade e refletirmos sobre as transformações políticas e pedagógicas ocorridas no ensino superior e diante da presença de estudantes com deficiência, desenvolvemos este estudo com vistas a conhecer as concepções dos partícipes do processo educacional inclusivo na Universidade.

Seguimos abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2007) e o perfil de uma pesquisa exploratório-descritiva, pois apresenta uma junção dos perfis metodológicos definidos anteriormente, visando proporcionar maior familiaridade com o problema investigativo para torná-lo explícito de maneira empírica, descreve e expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza (SILVA; MENEZES, 2001; VERGARA, 1998).

Para direcionar os procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa de campo para conduzir a investigação, (FONSECA, 2002, p. 37). O diálogo investigativo contou com a participação de 9 discentes com deficiência, 10 docentes e 5 gestores, totalizando assim, 24 participantes da pesquisa. O levantamento de dados ocorreu entre o segundo semestre de 2017 e 2018 e o primeiro semestre de 2018, em uma universidade federal do nordeste brasileiro²⁴. Destaca-se esta escolha devido ao nosso pertencimento territorial e institucional a este espaço, e o desejo de, como membro de um corpo acadêmico, contribuir com problemáticas existentes, ethos imensamente complexo e em movimento que se constitui na Universidade.

Ressaltamos que este trabalho se configura um recorte do estudo que resultou na elaboração da tese doutoral intitulada: *Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário* (MARTINS, 2019).

Após o levantamento de dados e revisão de literatura, realizamos entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) com os partícipes, o que nos permitiu diante do mosaico social expresso no contexto empírico perceber nuances, cores, encaixes e desencaixes revelados no ato de ouvir, perguntar e dialogar, com leveza e ao mesmo com cientificidade.

Seguimos o processo de análise pautadas na proposta de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009). Deste modo, foi pela busca em dar outros significados aos dados obtidos nas entrevistas que fomos construindo um mosaico entre os desafios e possibilidades à prática educacional inclusiva na universidade, considerando a percepção de estudantes com deficiência, professores e gestores participantes da pesquisa.

Das possibilidades aos desafios: percepções dos partícipes

Nesta sessão nos dedicaremos a análise dos dados apontaram aspectos inerentes à dimensão pedagógica, no tocante aos desafios e possibilidades da efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Foram identificados presentes nas práticas educacionais que se apresentaram como muros a serem ultrapassados. Oito estudantes, dos nove entrevistados, relataram **equivocos ocorridos nas práticas docentes**. Já os docentes e gestores não apresentaram nenhum fato que julgassem se caracterizar como uma barreira pedagógica. Das situações vivenciadas, elencamos os seguintes trechos das entrevistas com os estudantes:

Devido à baixa visão, tenho que escrever com letras grandes, então eu extrapolei mais umas duas linhas na prova e ele [professor] foi e cortou a resposta, deixou como incompleta. Não reconheceu aquilo que extrapolou. Eu falei: Mas professor, eu tenho problema, deficiência. E ele respondeu: Ah, então procure se superar! (E1, 2017).

Às vezes fico invisível na sala. O professor usa os slides e nem se preocupa em descrever o que todos estão vendo, menos eu. E os filmes? Num vou nem comentar. Quando tem acessibilidade em sala você flui melhor, você consegue alcançar o objetivo da disciplina. Me refiro ao professor mesmo. Porque é ele o responsável por essa acessibilidade na hora de ensinar e aprender. (E6, 2017).

As situações relatadas pelos estudantes, nos remetem à reflexão realizada por Moriña *et al.* (2013), referente a postura do professor em sala de aula diante do estudante com deficiência. O estudo apresenta aspectos nos quais os docentes podem se apresentar como barreira ao processo de ensino e aprendizagem, ao demonstrarem resistência, preconceito, inflexibilidade e indiferença à presença do estudante com deficiência, levantando muros ao processo de inclusão no Ensino Superior. No entanto, identifica no professor universitário a possibilidade de em vez de erguer muros, construir pontes rumo à aprendizagem, à participação efetiva e à promoção de acessibilidade pedagógica.

Corroborando com esse estudo ao investigar o contexto do ensino superior, Carballo (2018, p. 44) afirma que “em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o professor tem um papel fundamental. O docente, pode se constituir como a principal barreira na experiência educativa universitária do alunado com deficiência, mas também pode se constituir como uma grande ajuda”.

Quanto a esse último aspecto, experiências de boas práticas educacionais foram trazidas em nossos diálogos por cinco estudantes e três docentes durante as entrevistas. As consideramos como significativas pontes que conduziram os estudantes às situações de ensino e aprendizagens inclusivas, assim expressadas: “superamos a barreira juntos; durante a disciplina houve muito diálogo; tive que ter paciência com ela; eu sabia que era possível.” Das vivências compartilhadas nas entrevistas elencamos as falas seguintes como exemplos de boas práticas:

Eu fiz uma prova sobre tática, havia um retroprojetor, eu colocava uma lâmina que tinha o desenho da quadra e tinham os supostos jogadores que se distribuíam. Aí todos os alunos, igualmente na sala, tinham que ir até lá na frente e fazer para a turma uma preleção. Dizer como que eles iam escalar os jogadores dentro da quadra. Note que há um conteúdo objetivo sobre isso [...] Ah, mas como que ele se locomovia na quadra? Bom, ele sem a cadeira não conseguiria se locomover, mas o que impedia de alguém empurrar a cadeira enquanto ele estivesse na quadra? O que impediria ele de tocar na bola com os pés? Ele fazia isso com dificuldade? Fazia. Isso impedia dele fazer? Não. Então não exigia que ele tivesse uma meta de desempenho de acertar o passe, de fazer tantos gols, mas ele se deslocava dentro da quadra. Ele experimentava a sensação de se deslocar dentro da quadra. [...] Nas atividades teóricas quando eu dizia: mostre para mim o sistema 2-2. Ele colocava. Se ele tivesse alguma dificuldade motora de colocar ele apontava e o auxiliar, colega de turma, ajudava ele a colocar. (D5, 2017).

Me permita aprender com você. Porque só convivendo é que a gente sabe. As diferenças (pausa) a gente não está preparado para viver com elas mesmo. (D3, 2017).

Você vai aprender a aprender sendo cega e eu vou aprender a ensinar uma pessoa cega, porque eu nunca fiz isso [...] E foi realmente um aprendizado. Nós enfrentamos os desafios juntas, algumas coisas deram certo, outras coisas não deram certo e a gente teve que refazer. Quando a gente diz não no início, a gente inibi qualquer possibilidade de invenção que a gente possa ter para dar essa possibilidade ao sujeito. (D1, 2017).

A prática pedagógica, nestes contextos, é compreendida com uma ação na qual se abre um canal de mediação entre professor e estudante, permitindo-os, como nos conduz Freire (1996) e Morin (2006) a pensar, mutuamente aprender a ser, a conhecer e a conviver sob uma perspectiva das diferenças humanas, considerando as especificidades de cada um, assim como os modos e diferentes ritmos de aprendizagens.

Envolver o estudante no processo educativo significa considerar e valorizar nele as potencialidades percebidas, além de contribuir para o seu empoderamento enquanto estudante universitário e cidadão, contribuindo para o crescimento pessoal e coletivo de uma educação libertadora e conscientizadora (FREIRE, 2005), na qual a pessoa com deficiência pode se reconhecer questionando a normalidade, a legitimidade do tratamento inferiorizado e a cultura que o incapacita (DANTAS, 2015).

Na perspectiva educacional inclusiva, a dimensão pedagógica precisa estar alicerçada em uma prática docente motivada a buscar a equidade de condições para todos os estudantes, pautada na “[...] aprendizagem cooperativa, componente do ensino, que está relacionada à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que os estudantes com seus vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

A aproximação e a escuta do outro é exercício essencial à dimensão pedagógica, considerando as peculiaridades de cada estudante em seus processos de aprendizagem, distanciando-se de

práticas pedagógicas pautadas no modelo racionalista de educação baseado na objetividade e padronização dos papéis de estudantes e professores.

Nos diálogos resultantes das entrevistas realizadas, estudantes, docentes e gestores ressaltaram como pontos importantes à dimensão pedagógica diante do estudante com deficiência aspectos como: **compromisso com a docência, empatia e sensibilidade.**

A gente já tem um conceito, se eu sou dedicação exclusiva, aquela coisa toda. Há um, na verdade, a importância de todos participarem, mas há um compromisso maior que eu tenho que dar de retorno ao meu aluno, ele precisa aprender e eu preciso oferecer as melhores estratégias. Penso que todos os professores deveriam pensar e agir assim. (D7, 2017).

Trabalhar com deficiente não é qualquer coisa. não é qualquer jeito. Não é chegou na sala, copiou no quadro, copiou no caderno e acabou-se, não. Tem que ter primeiro do que tudo amor, carinho e dedicação. Se não tiver isso, pode morrer de fazer curso, ser até doutor no que ele quiser, mas não vai conseguir nunca trabalhar com aqueles ali. Porque ele tem que ser sensível, perceber que do outro lado também estão pessoas. (E1, 2017).

Tentar senti-lo e se colocar no lugar dele, mas a empatia pode favorecer, ou não se ocorrer a falta dela. A gente está falando da pessoa humana, a gente não está falando da pessoa com necessidade específica. (D1. 2017).

Estas afirmações nos remetem à reflexão de que o processo educacional inclusivo é composto pela sensibilidade pedagógica, a qual é comprometida com o exercício constante do professor em colocar-se no lugar do estudante quando elabora o plano de aula ou de plano de disciplina demonstrando assim basear suas ações nos princípios de igualdade, justiça e imparcialidade (SCHAFFNER; BUSWEL, 1999).

Consideramos que estes pontos não se dirigem apenas à ordem estrita do pedagógico, mas, sim, do humano. Pela individualidade e singularidade que todo ser humano apresenta, independente da condição que possui, “[...] o educador necessita estar sensibilizado para ver, ouvir e tocar o ser aprendente” (OLIVEIRA, 2010, p. 136), buscando desenvolver estratégias que o façam desconstruir as barreiras alicerçadas em comportamentos egoístas, as quais não permitem que se coloquem no lugar do outro em um exercício de ressignificação de si mesmo e, conseqüentemente, da prática docente.

Para Tardif, (2000, p. 16), “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”, sendo a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os estudantes constitui uma das principais características do trabalho docente.

No entanto, não há como desassociar da dimensão pedagógica, preceitos discutidos por Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*. Nela, vemos que no ato pedagógico também estão implicados o emprego de técnicas, as ações didáticas conscientes e o conhecimento científico necessário para alcançar o objetivo transformador da Educação.

Claramente, o Ensino Superior apresenta lacunas formativas e políticas no que se refere à dimensão pedagógica do docente universitário. E quando colocamos estas questões à luz da perspectiva educacional inclusiva, as lacunas tornam-se ainda mais evidentes. Esta realidade, foi confirmada em nosso campo de investigação, nesta categoria de análise a qual trouxe à tona a necessidade de redirecionamento pedagógico docente a partir de atitudes docentes que podem se constituir como barreiras, erguendo-se como “muros”, através de práticas docentes equivocadas, ou que podem se constituir como “pontes”, através da realização de boas práticas educacionais que refletem compromisso com a docência, empatia e sensibilidade.

Considerações finais

A presença do estudante com deficiência no Ensino Superior evidencia os avanços políticos educacionais alcançados ao longo dos anos, mas ao mesmo tempo destaca as lacunas ainda existentes para a promoção de uma prática educacional inclusiva efetiva.

Neste contexto, consideramos que os saberes pedagógicos podem colaborar com o exercício da docência, em uma íntima vinculação entre teoria e prática, pois a docência é um campo complexo de ações, que exige uma formação contínua e rigorosa reflexão sobre a prática mediada pela teoria.

Consideramos que esta preocupação com a dimensão pedagógica da docência universitária, em uma perspectiva formativa, está diretamente ligada à qualidade do ensino. Sobre isso, Zabalza (2011) afirma que a qualificação da Educação Superior requer investimentos na preparação docente para o trabalho, pois isto remete à reflexão sobre o processo de formação para a docência universitária, considerando seus aspectos teóricos e práticos, buscando a compreensão de como nos tornamos docentes e de que repertório de saberes se faz necessário lançar mão para uma docência preparada a lidar com a diversidade e especificidades humanas dos estudantes e dos diferentes contextos de aprendizagem.

Com esta breve reflexão, esperamos contribuir com a ampliação das discussões a respeito da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, apresentando possibilidades e desafios às práticas educacionais inclusivas. Além disso, visamos alcançar aqueles que se posicionam como “muros” ou “pontes” na prática educativa apoiando a desconstrução de barreiras atitudinais, comunicacionais, políticas e pedagógicas nas salas de aula do contexto universitário.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, ratificada no Brasil como Emenda Constitucional**. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn1.txt. Acesso em: 15 dez 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. São Paulo: Plataforma Educacional. 2014. Disponível em: https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2020/05/par_info_27_guia-pne_v3.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%20

13.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20 federais%20de%20ensino. Acesso em: 26 jul.2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2018** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CARBALLO. R. **Una escalera hacia la inclusión educativa En la universidad:** Desarrollo y evaluación de un programa de Formación para el professorado. Tesis Doctoral – Universidad de Sevilla, 2018.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

DANTAS. T. C. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis. UFSC. 2015.

DÍEZ, A. M.; RODRÍGUEZ, V. H. P. ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., 2015.

DOURADO. L. F. **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed., Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo, SP. Paz e Terra (Coleção Leitura). 2005.

HERZOG, B.; PECPOURT, J.; HERNANDEZ, F. La Dialéctica de la excelencia académica: De la evaluación a la medición de la actividad científica. **Revista Arxius de Ciéncias Sociais**, Espanha, n. 12, jun., 2015, pp. 68 a 82.

JEZINE, E.; BRANCO, U. V. C.; NAKAMURA, P. **Políticas de Acesso à Educação Superior e os desafios da Inclusão Social**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2015.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 277f., 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2019.

MINTO, L. W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, e230011. Epub, feb. 01, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MORIÑA A. *et al.* El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? **Revista de Docencia Universitaria**. v. 11, n. 3, oct.-dez., 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, N. S. M. de. A inclusão humanescente no Jogo de Areia: acolhendo a diversidade. In: BRANDÃO, K. C. (org.). **Jogo de Areia: uma abordagem transdisciplinar para a Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Objetivos para o desenvolvimento sustentável. ONU, 2015.

PIRES, G.; PIRES, J. Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. *In*: MELO, F. R. L. V. (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDURFN, 2013. p. 59-82

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SCHAFFNER, B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidade de ensino inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 69-87. 1999.

SDSN. Nova Zelândia e Pacífico da Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável. **Como começar com os ODS nas Universidades.** Edição Austrália, Nova Zelândia e Pacífico - Um guia para as universidades, os centros de educação superior e a academia. Rede Global SDSN. 2017. Disponível em: http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/Como-comecar-com-os-ODS-nas-Universidades_18-11-18.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ZABALZA, M. A. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Revista Educação,** UFSM, Dossiê: Docência na Educação Superior, v. 36, n. 3, set/dez. 2011. Disponível: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2011.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DOS ESPAÇOS SOCIAIS

Jackeline Susann Souza da Silva

Introdução

Em meados de 1980, a ONU inicia um processo de difusão de princípios para a construção coletiva de sociedades inclusivas (ONU, 1981). Esse projeto nasce a partir das pautas dos países ocidentais na reivindicação da igualdade, da liberdade e dos direitos a participação social. Em particular, na luta das pessoas com deficiência, a aparição do modelo social (OLIVER, 1983) foi um evento importante na história ao trazer evidências sobre os obstáculos sociais. Essas barreiras, ao longo da história, impediram e ainda impedem o disfrute da liberdade, da cidadania e dos direitos humanos por parte desse coletivo.

A concepção da deficiência que dá ênfase ao modelo social mostra que as barreiras surgem das opressões e dos obstáculos no cotidiano. Ao interagir com o espaço social, a pessoa com algum impedimento físico ou intelectual se depara com barreiras. Portanto, não é a condição física que impede a participação, mas os limites que estão presentes nos espaços e nas relações humanas. Por essa razão, a eliminação de empecilhos físicos, materiais e ideológicos se tornou meta internacional dos Estados e poderes na garantia, sobretudo, do direito humano básico de ir e vir (ONU, 1948).

Em conformidade, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6949/2009, define “pessoas com deficiência” como aquelas que têm “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” que, frentes aos diversos obstáculos sociais, são impedidas de

participar de maneira “[...] plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1; BRASIL, 2009). Vale destacar que, 24% do total de brasileiros se autodeclararam “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2010), isto contabiliza 46 milhões de pessoas. Assim, a construção de espaços que sejam adequados para incluir a diversidade de pessoas com deficiência e a pluralidade que caracteriza a população brasileira é uma ação coletiva necessária, uma vez que é um direito humano de todos estar presente e usufruir dos bens materiais e culturais das sociedades.

O Brasil possui uma das legislações mais avançadas da América em matéria de inclusão. No início do presente século, a lei de acessibilidade (BRASIL, 2000) entrou em vigor no país e com isso estabeleceu normas para eliminação de obstáculos nos espaços sociais. Em específico, as barreiras “no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000, Art. 1º). O marco legal da acessibilidade, portanto, traz a dimensão material e subjetiva, uma vez que a maneira como os espaços, os equipamentos e os sistemas são planejados podem ampliar a mobilidade e a liberdade individual/grupal ou o oposto: restringir a capacidade de presença, interação, comunicação e participação.

Tendo em vista esta problematização inicial, este texto tem como objetivo apresentar os princípios do desenho universal como fundamentos para a construção e organização dos espaços sociais, considerando a realidade brasileira. Em particular, o texto busca refletir sobre a consolidação do desenho universal no âmbito das escolas e práticas pedagógicas. O texto é apresentado em quatro seções. A primeira discute os aspectos implicados na ideia de espaço urbano. Na segunda seção, o conceito de desenho universal é definido com base na teoria de Ronald Mace. A quarta seção detalha os princípios do desenho universal. A última seção, traz as considerações finais, sintetizando os principais pontos discutidos no texto.

As fronteiras dos espaços sociais

O espaço físico tem uma função social importante, sobretudo, quando se refere à democratização dos bens imateriais e materiais, pois é no lugar comum onde as situações acontecem e as pessoas aprendem sobre a dinâmica e a lógica do cotidiano e com isso negociam entre si. Por outra parte, a delimitação do espaço urbano é definida *pelas* pessoas e *para* pessoas, não se constituindo em um lugar natural e neutro (SILVA, 2018). O espaço social, deste modo, demarca experiências, relações e linguagens. Segundo Bourdieu (2005), o espaço conecta ocorrências distintas que se aproximam ou se distanciam em uma relação de ordem, posição e diferenciação.

Em suma, o lugar é composto tanto por elementos materiais, como infraestrutura, mobiliários urbanos, transportes, calçadas e edificações, como também se define na interação humana através da relação com fatores econômicos, sociais e culturais que revelam a dimensão subjetiva dos espaços. Ao construir um espaço, os sujeitos imaginam quem estará presente ali. O imaginário coletivo sobre o sujeito médio previsto é o que determina os limites do espaço social.

As cidades são o melhor exemplo para se pensar em espaços físicos. No lugar urbano, as pessoas têm contato direto com estruturas sociais e, de igual maneira, podem fazer parte das normas que compõem este lugar. Quando o direito à cidade se amplia, existe a possibilidade de inserção nas comunidades, de convivência e de integração na vida pública. No entanto, nem todas as pessoas experienciam a cidadania plena, uma vez que o espaço urbano é caracterizado por embates e desigualdades (AGOPYAN, 2019). As cidades se formam na heterogeneidade, sendo “espaços de diversidade, de disputas simbólicas e, principalmente, de embates e tensão.” (AGOPYAN, 2019, p. 451).

Os critérios, por exemplo, de cor, classe social e deficiência determinam, no plano subjetivo, quem é o sujeito autorizado ou não a transitar nos espaços sociais. Transferindo a situação para o contexto das

pessoas com deficiência, além das barreiras urbanas – por exemplo, que situam shopping center em áreas nobres das cidades, marginalizando ou negando a presença de pessoas de bairros periféricos – existem às barreiras arquitetônicas e nos transportes públicos que são fatores impeditivos contra a presença de jovens e adolescentes com deficiência que querem conviver com seus pares, por exemplo, em espaços de lazer (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

Tais situações demonstram a subjetivação do “indivíduo deslocado do lugar público”, no qual existem fronteiras físicas e psicossociais que separam as pessoas, fazendo com que a cidade não seja um espaço para todos, sobretudo, para aqueles que não representam os valores dominantes (WOODWARD, 2000). Como ponto de reflexão é possível indagar: Como democratizar os espaços sociais no contexto de desigualdade econômica, tensões e conflitos socioculturais? As seções a seguir analisam o desenho universal como alternativa para tornar os espaços sociais mais heterogêneos e inclusivos.

Bases conceituais do Desenho Universal

O arquiteto americano Ronald Mace formulou os primeiros fundamentos do Desenho Universal com a finalidade de investir no design e na facilidade de uso dos ambientes, produtos e tecnologias, para que estes pudessem ser manejáveis pelo maior número de pessoas, sem que seja necessário qualquer tipo de adaptação ou ajuste especializado (CONNELL, 1997). A concepção inicial do desenho universal estava associada, principalmente, às pessoas com deficiência, uma vez que este grupo encontra mais desvantagem de acesso aos espaços, aos recursos e às informações disponíveis.

Com o avanço da discussão sobre inclusão, o desenho universal se tornou conteúdo dos cursos tecnológicos e de arquitetura. Ao mesmo tempo que sua definição foi se ampliando, investigadores de campos

da Educação, da Psicologia e da Sociologia se interessaram pelos fundamentos deste conceito, trazendo as definições para sua área de conhecimento. Atualmente, o desenho universal se constitui como temática obrigatória nas disciplinas dos cursos de Engenharia Civil, Arquitetura e áreas correlacionadas, tal como explicitado no decreto nº 5.296/2004. O artigo décimo primeiro do mesmo decreto enfatiza que os profissionais devem se responsabilizar pela construção e reforma dos espaços de modo que atendam às regras de acessibilidade e de desenho universal.

Nesta linha, a lei brasileira afirma que desenho universal significa:

A 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. (BRASIL, 2004, Art. 8).

Portanto, o desenho universal é uma importante alternativa para o planejamento e a efetivação de espaços inclusivos, seguros e adaptáveis. Segundo o decreto nº 5.296/2004, os ambientes, os produtos e os artefatos não devem ser construídos de qualquer maneira. Ao contrário, o mesmo decreto diz que é necessário o planejamento, em detalhes, e de modo adequado com base nas normas de acessibilidade definidas na legislação. O desenho universal é, portanto, uma determinação legal relevante para a acessibilidade, pois foca na democratização do espaço de uso comum, que deve ser adequado, seguro e confortável, considerando a usabilidade de objetos e as condições de autonomia das pessoas (SILVA, 2018).

População foco do Desenho Universal

Ao longo do desenvolvimento do conceito de desenho universal, este passou a incluir a diversidade de características humanas como capacidade de intelectual, o nível de concentração, a linguagem, faixa etária, funcionalidade corporal e cognitiva (SILVA, 2018). Esta mudança fez com que, hoje, as definições de desenho universal reconheçam as pessoas com deficiência, mas também a diversidade de perfis da população. Com isso, o propósito do conceito passa a incluir as oportunidades de interação entre diferentes pessoas no acesso aos espaços e à vida coletiva por meio das opções disponíveis no ambiente e de adequações necessárias (BEL, 2012, p. 4).

Ao considerar a diversidade humana, o desenho universal expande o número de pessoas que podem beneficiar-se dos ambientes, dos recursos e dos sistemas de comunicação e informação. Por essa razão, diversos grupos são contemplados pela definição atualizada de desenho universal como pessoas com deficiência, população imigrante, pessoas com baixa escolaridade, mulheres grávidas, crianças, obesos, idosos e pessoas com baixa estatura.

Na escola, se aplicada a ideia de desenho universal, as aulas passam a ser planejadas com base nas diferenças dos estudantes, valorizando suas potencialidades e oferecendo respostas educativas com base nas demandas de cada estudante. A aprendizagem, no modelo de desenho universal, não parte da ideia de construção de espaços exclusivos ou lugares segregados, ao contrário, as situações de aprendizagem cria um espaço comum em que as diferenças são reconhecidas como elemento enriquecedor para a prática pedagógica e para a convivência.

É relevante enfatizar que, a palavra *universal* do conceito não se fundamenta em uma perspectiva média e homogênea de ser humano, mas refere-se a um design único que seja capaz de contemplar às variações de interações e diferenças humanas, bem como a pluralidade

de elementos coletivos que estão implicados na experiência com no meio social (SILVA, 2018). Para colocar o desenho universal na prática, é preciso que as pessoas conheçam seus princípios e assumam o compromisso com o planejamento e a construção de espaços, equipamentos e produtos comuns que prevejam às diferenças humanas no uso e na interação. Nesta linha, a seção a seguir traz os princípios gerais do desenho universal.

Os princípios do Desenho Universal

A literatura acerca da história do Brasil revela que o processo de urbanização no país ocorreu de modo rápido e desordenado (APOPYAN, 2019). Por isso, a reivindicação pelo direito à cidadania surge como uma reação coletiva contra a evidente segregação e marginalização, de determinados grupos, nos espaços públicos (AGOPYAN, 2019). Nas lutas feministas, o direito ao espaço público foi uma das bandeiras levantadas pelas mulheres (LOURO, 2000). Outro exemplo é a oposição ativista contra o processo de institucionalização das pessoas com deficiência, das pessoas com doenças mentais ou daquelas que vivem a dependência química. Por muito tempo, esses grupos foram silenciados e excluídos dos espaços sociais. Em consequência, houve a negação do seu direito à cidade.

Assim, a geografia das cidades divide a população através da segregação espacial em que existe maior e menor liberdade de trânsito, participação social e acesso aos direitos humanos (AGOPYAN, 2019). Com isso, a maioria das cidades não é planejada dentro dos parâmetros de inclusão, acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. Em específico, as escolas também seguem essa lógica, dado que sua localização e infraestrutura não é a mesma, a depender a região em que se encontra e para qual grupo social esta instituição foi desenhada. Neste cenário, as

metrópoles brasileiras tornam-se “palco de desigualdades e de graves violações de direitos da população” (AGOPYAN, 2019, p. 450).

Em oposição a segregação geográfica e em busca de um projeto de cidades inclusivas, os princípios do desenho universal servem de fundamento para planejar a construção de espaços, objetos, recursos e equipamentos com o propósito de eliminar fronteiras e ampliar a oportunidade de presença e de participação dos diferentes grupos no ambiente comum. Os princípios do desenho universal podem ser resumidos em sete, tal como indica a figura 1 a seguir:

Figura 1 - Os setes princípios do desenho universal: 1. Equitativo; 2. Flexível; 3. Intuitivo; 4. Perceptível; 5. Seguro; 6. Mínimo esforço e 7. Adequado



Fonte: Connell (1997).

O primeiro princípio do desenho universal é o **uso equitativo** que significa o que é útil e benéfico aos diferentes perfis de indivíduos (CONNELL, 1997). Nesta lógica, a garantia dos direitos e a oportunidade de inclusão social acontecem por meio do reconhecimento da diferença, isto é, de que as pessoas são diferentes e atuam de modo particular na interação com o espaço social. Explicando de outra maneira, o princípio da equidade traz a abordagem da dinamicidade e das diferenças

humanas na vivência social, em “que as diferenças humanas podem gerar desigualdades” (SILVA, 2018, p. 34). Por isso, é necessário “nivelar as chances de participação e de aquisição material e simbólica” (*ibidem*). Assim, a inclusão nos espaços públicos deve ser, em maior grau, baseada na equidade através da correção das desigualdades de acesso ao espaço social com atenção às diferenças dos grupos.

Pode-se tomar como exemplo, a proposta da equidade nas políticas de cotas nas universidades. Muitos defensores das cotas partem da ideia de que as políticas afirmativas são formas de tornar o quadro discente mais heterogêneo, pois a qualidade da experiência na educação superior depende, em grande medida, da diversidade da bagagem sociocultural e cognitiva trazida para a academia pelos diferentes estudantes (SANDEL, 2015).

Assim, quanto mais os espaços sociais estão abertos às pessoas de diferentes grupos, mais a experiência educativa é enriquecedora para os estudantes e para a comunidade escolar, uma vez que as pessoas aprendem melhor na interação com os diferentes indivíduos. A UNESCO (1998) se alinha a esta perspectiva ao apontar o princípio da equidade como relevante na organização das instituições de ensino, pois este princípio beneficia os grupos em desvantagem social e, ao mesmo tempo, melhora a experiência educativa de todos os estudantes, pois a diversidade cultural e de talentos contribui para o desenvolvimento de sociedades plurais e abertas.

O segundo princípio do desenho universal é o **uso flexível e amplo** dos meios, objetos, redes e serviços, sempre em conformidade com o contexto, o ritmo e as capacidades individuais (CONNELL, 1997). Em outras palavras, ainda que o planejamento tenha o intuito de *universalizar* o acesso, é preciso prever as distinções de interação na disposição dos recursos de uso público. Por esse motivo, a flexibilidade aparece como um princípio contrário a burocratização, uma vez que, a burocracia é um quesito que impede a eficiência do uso dos bens públicos (ZICCARDI, 2004). Contrário a isso, o princípio do *uso flexível*

ajuda a melhorar a disponibilidade de recursos humanos e materiais, para que estes sejam efetivos e atinjam a todos nas diferentes dinâmicas sociais. Por exemplo, uma ação flexível aparece quando às pessoas que têm problemas de mobilidade ou moram em zonas longe das cidades têm a opção de realizar procedimentos formais à distância, como a matrícula na escola e consultas médicas simples.

Em continuidade, o terceiro princípio traz o planejamento dos espaços, dos equipamentos e dos acervos a partir de uma **linguagem simples e intuitiva**. Isso quer dizer que, a linguagem utilizada nos espaços sociais é de fácil entendimento, sem que as pessoas que compartilham o espaço necessitem ter experiência prévia, conhecimentos ou estejam totalmente concentradas (CONNELL, 1997). Esse princípio foca, em particular, os sistemas de informação e comunicação disponíveis na sociedade. Por exemplo, as informações que se referem a campanhas de educação; a interação popular nas mídias sociais e as informações de segurança que estão disponíveis nas vias públicas, como sinal vermelho e de pare.

Vale lembrar que, o acesso à informação é um direito constitucional, sendo a expressão humana o que permite “criar, fazer e viver” (BRASIL, 2004). Com isso, a comunicação e a informação no espaço social é um meio de transmissão cultural que favorece a troca entre as diferentes pessoas. Deste modo, a aplicação do terceiro princípio do desenho universal na sociedade e em instituições como as escolas é fundamental, pois oportuniza a troca cultural e democratiza o lugar para a diversidade de estudantes, como imigrantes, pessoas com deficiência auditiva, cegos e idosos. Quando as pessoas têm a oportunidade de ter acesso à informação acessível, ela tem mais chance de ampliar suas opções de escolha.

O princípio da linguagem simples e intuitiva está alinhado ao quarto princípio do desenho universal. Este determina que a **informação transmitida deve ser perceptível**, independentemente da cognição e da língua das pessoas (CONNELL, 1997). Desta forma,

mais que disponibilizar um sistema de informação e comunicação é necessário torná-lo acessível. Para conseguir isso, o formato, o meio e o tipo de linguagem que é compartilhada no âmbito público devem se adequar às normas de acessibilidade, conforme artigo 8º do Decreto nº 5.296/2004. Assim, as informações disponíveis no espaço social devem ser transmitidas para os diferentes receptores, seja um estrangeiro, seja uma pessoa com deficiência visual ou auditiva.

O quinto princípio do desenho universal é **seguro**. Esse princípio se fundamenta na minimização de acidentes e risco que podem ocorrer de modo involuntário ou devido às barreiras e às condições precárias da estrutura física (CONNELL, 1997). Por exemplo, a presença de superfície irregulares, degraus ‘invisíveis’; pisos derrapantes ou com buracos; falta de iluminação; portas pesadas; mobiliários projetados de modo inadequado (SILVA, 2018). Neste caso, as escolas necessitam ser construídas ou reformadas para que sejam eliminados os riscos e os obstáculos físicos que impedem a liberdade de trânsito dos estudantes.

O sexto princípio se baseia no **mínimo esforço físico**, que significa a usabilidade dos equipamentos urbanos de modo confortável e eficiente, sem que seja necessário força ou grande desempenho físico (CONNELL, 1997). Esta norma se fundamenta na diversidade de funcionalidade cognitiva e física. Numa situação prática pode-se pensar, nas fechaduras automáticas ou com trincos em formato de manivela que facilitam o acesso aos estabelecimentos públicos, sobretudo, para idosos, gestantes, pessoas com dificuldade motora ou qualquer indivíduo que simplesmente esteja com as mãos ocupadas.

Por fim, o sétimo princípio do desenho universal se caracteriza pelo **tamanho adequado para aproximação e usabilidade**. Esta referência serve para a construção e planejamento de mobiliários, objetos e espaços, de modo que se adequem aos diferentes tamanhos, estaturas e postura dos usuários (CONNELL, 1997). A abrangência das dimensões e espaços devem ser apropriadas para o alcance, a manipulação e o uso de maior número de pessoas.

Pensando na escola, os professores podem organizar as carteiras na sala de aula, com um espaço adequado para que os estudantes, que utilizam cadeiras rodas, possam escolher onde querem estar ou mesmo para se aproximar dos colegas que estão sentados em diferentes espaços da sala de aula. Como é possível perceber, mais que grandes transformações, a aplicação dos princípios do desenho universal depende mais da atitude e da modificação local, considerando novas formas de adequação do espaço social à diversidade discente.

O Desenho Universal no campo da educação

Como dito, o conceito de desenho universal se expandiu em diferentes campos de conhecimento. No âmbito da educação, este conceito aparece como dimensão das ações para a inclusão, em particular, para ampliar as possibilidades de participação e oportunidades educativas aos estudantes com deficiência (FUENTES; VILLORIA; ALMARAZ, 2016). Neste caso, os recursos didáticos, as metodologias de aprendizagem e os ambientes de estudo – tanto presenciais como virtuais – devem ser desenhados de forma inclusiva e acessível, para que não seja necessária adaptação especial.

As pesquisas que abordam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se baseiam em princípios gerais, tais como apresentados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Princípios e pautas do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA
(Adaptado do NCUDL, 2012)

Princípio I. Proporcionar múltiplas formas de representação (o que)	Princípio II. Proporcionar múltiplas formas para a ação e a expressão (como)	Princípio III. Proporcionar múltiplas formas de participação (por que)
1. Proporcionar opções para a percepção 2. Proporcionar múltiplas opções para o uso da linguagem, de símbolos e de expressões matemáticas 3. Proporcionar opções para a compreensão	1. Proporcionar opções para a interação física 2. Proporcionar opções para a expressão e a comunicação 3. Proporcionar opções para as funções executivas	1. Proporcionar opções para captar o interesse 2. Proporcionar opções para favorecer o esforço e a persistência 3. Proporcionar opções para a auto regulação

Fonte: Fuentes, Villoria e Almaraz (2016, p. 124).

O quadro 1 indica como o desenho universal aplicado à educação é uma forma de democratizar o acesso ao currículo formal e potencializar as formas de participação e de interação no espaço escolar, por meio da representação, da ação e da expressão. Segundo Fuentes, Villoria e Almaraz (2016), o DUA é, hoje, um marco de referência para os sistemas de ensino:

O DUA é um marco cientificamente válido para guiar a prática educativa, que proporciona flexibilidade nas formas de apresentar a informação, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e na maneira que os estudantes participam e se implicam em sua própria aprendizagem (FUENTES; VILLORIA; ALMARAZ, 2016, p. 124).

Fuentes, Villoria e Almaraz (2016) trazem resultados de pesquisas, desenvolvidas na Espanha, que demonstram o impacto positivo da aplicação do DUA na prática pedagógica. Por exemplo, a formação de

professores baseada no DUA para organização e aplicação do currículo escolar tem favorecido a elaboração de estratégias didáticas inclusivas. Essa proposta se demonstra interessante no âmbito das diferenças individuais de aprendizagem entre os grupos de estudantes, uma vez que o DUA beneficia a diversidade de perfis de aprendizagem, favorecendo não só a inclusão de estudantes com deficiência, mas a turma como um todo.

Trazendo a discussão DUA para o contexto brasileiro, este tema ainda carece de estudos tanto sobre o planejamento do uso do DUA nas escolas das cinco regiões do país como na análise da efetividade do desenho universal para a acessibilidade e a melhoria das condições de aprendizagem da diversidade discente. O desenho universal na educação é, portanto, uma temática que merece atenção dos docentes e dos pesquisadores nacionais.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo caracterizar os princípios do desenho universal, analisando a aplicabilidade desse conceito na democratização dos espaços públicos, especificamente, no âmbito das escolas brasileiras. A ideia inicial do conceito de desenho universal considerou a melhoraria da vida das pessoas com deficiência e sua inclusão social. Mais tarde, a interdisciplinaridade na análise do desenho universal ampliou as bases do conceito, incluindo outros grupos que também encontram dificuldades para interagir, comunicar e participar nos espaços sociais.

Em suma, podemos dizer que o desenho universal é uma normativa contemplada na legislação brasileira. Do mesmo modo, este conceito pode ser definido como um método para planejar e encontrar soluções técnicas e educativas que ajudem a ampliar as oportunidades de participação, em condições de igualdade, para os diferentes coletivos.

Portanto, os fundamentos do desenho universal são parâmetros técnicos para intervir no espaço comum, como o meio urbano, as escolas e as universidades. Na dimensão subjetiva, o desenho universal é um princípio democrático pois seus fundamentos se baseiam na igualdade, na liberdade e no disfrute pleno da cidadania.

Com o intuito de disseminar os princípios do desenho universal e de apoiar a formação de estudantes de licenciaturas em temáticas de inclusão e diversidade cultural, podemos refletir sobre os princípios do desenho universal no âmbito das práticas pedagógicas e da escola a partir dos seguintes exemplos:

1. Uso equitativo: o professor reconhece as diferenças entre os estudantes e por isso planeja suas aulas considerando as chances de participação de todos. Nas situações de aprendizagem, os estudantes podem demonstrar suas capacidades e interesses particulares.

2. Flexível: as normas da escola são flexíveis com base no contexto local e nos recursos disponíveis, contemplando as demandas e necessidades dos estudantes. O docente, por sua vez, parte do diálogo e da negociação para estabelecer objetivos de aprendizagens e acordos na sala de aula.

3. Intuitivo: as informações relevantes, como acesso aos banheiros e às saídas de emergência são de fácil entendimento coletivo, independentemente, do grau de escolaridade ou do nível de concentração dos estudantes.

4. Perceptível: os avisos nos murais da escola estão em formatos acessíveis para que os estudantes com diferentes habilidades sensoriais, visuais, auditivas e cognitivas possam ter acesso à informação compartilhada.

5. Seguro: existe a preocupação da escola com a qualidade da infraestrutura para a diminuição dos riscos e de acidentes no estabelecimento. A qualidade da segurança do lugar depende das circunstâncias que se apresentam como vulnerabilidade e perigo, isso

inclui a prevenção da discriminação e da violência contra determinados grupos de estudantes.

6. Mínimo esforço: os professores se preocupam com o planejamento do uso dos equipamentos escolares e dos recursos didáticos de maneira que estes possam ser utilizados de modo simples e confortável, sem que se exija força física e grande abstração intelectual.

7. Adequado: os mobiliários da escola são adaptados ou adaptáveis aos diferentes tamanhos, estaturas e posturas dos estudantes. A atenção a este aspecto permite que os estudantes aprendam em um ambiente confortável e inclusivo.

O lugar é o primeiro que inclui ou exclui um indivíduo. Assim, a incorporação dos princípios do desenho universal à infraestrutura da escola é uma estratégia válida para melhorar a experiência escolar por meio da equidade, da flexibilidade, da intuição, da percepção, da segurança, da facilidade e da adequação. A base do desenho universal, portanto, é oferecer um novo sentido para a construção dos entornos por meio de um projeto de escolas plurais e inclusivas, proposta que se alinha às metas educacionais para as próximas décadas, na luta pela equidade, na disseminação de valores antidiscriminatórios e na ampliação de oportunidades de participação educativas aos diferentes grupos de estudantes.

Referências

AGOPYAN, K. K. O fortalecimento da democracia pelo local: o direito à cidade em São Paulo. *In*: CHINCHILLA, L. (coord.). PEREIRA, W. P.; LUGO, C. (orgs.). **Democracia, Liderança e Cidadania na América Latina**. São Paulo: Edusp, 2019. (pp.449-470.)

BEL, R. El principio de Universal Design: Concepto y desarrollo en la enseñanza superior. **Revista de Educación**, n. 359, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **População de Pessoas com Deficiência no Brasil. Censo Demográfico do IBGE 2010.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 12 out. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social.** México: Siclo XXI, 2005.

CONNELL, B. R. **Los principios del Diseño Universal.** N.C. State University. 1997. Disponível em: <http://www.abc-discapacidad.com/archivos/pud-spanishv2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S. da.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Bauru, SP, v. 20, n. 4, 2014. (p. 555-568). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007>

FUENTES, S. S.; VILLORIA, E. D.; ALMARAZ, R. A. M. El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxitos en la universidad. **Contextos Educativos.** v. 19, n. 1, p. 121-131. 2016.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado.** 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

NCUDL. **Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje.** 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/>

[document/391527514/Diseno-Universal-de-Aprendizaje](#). Acesso em: 24 jul. 2020.

OLIVER, M. **Social work with disabled people**. London: MacMillan, 1983.

ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ONU. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.humanium.org/es/derechos-humanos-1948/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

SANDEL, M. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SILVA, J. S. S. da. **Acessibilidade Educacional: um Conceito Multifacetado**. 3. ed. Salamanca: Amazon Fulfillment, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e ação**. 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 04 jan. 2018.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-67.

ZICCARDI, A. Espacios e instrumentos de participación ciudadana para las políticas sociales del ámbito local. In: ZICCARDI, A. (org.). **Participación Ciudadana y Políticas Sociales del Ámbito Local**. Cidade de México: UNAM, 2004. p. 245-272.

NOTAS DE FIM

1 No Brasil, a pessoa com deficiência é definida (Decreto 5296/04) como aquela que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança; habilidades acadêmicas, lazer; e. trabalho; e) deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 2004).

2 O caderno de instrução de 2014, na sua versão preliminar, modifica essa prescrição e orienta que para informar no Sistema Educacenso um aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação

de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). Isso é uma inovação.

3 Para exemplificar, o censo escolar incluiu na categoria de alunos com «necessidades educacionais especiais», aqueles com deficiência visual, auditiva, mental, física e múltipla, bem como alunos com transtorno global de desenvolvimento e ainda, os que possuem altas habilidades, não contemplando o aluno com dificuldades acentuadas de aprendizagem, conforme definição ampla e usual do conceito necessidades educacionais especiais.

4 Conforme o Decreto n. 6.949/2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 explicita assim a discriminação no caso da deficiência:

“Art. 2º “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro”. (BRASIL, 2009).

5 “Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas”. (BRASIL, 2015).

6 A Doutrina de Proteção Integral caracteriza-se por reconhecer a infância como uma fase específica da vida humana e a condição peculiar

da criança como pessoa em desenvolvimento, ainda não apta a se auto determinar e manter. Sustenta, pois, a imprescindibilidade de se assegurar a essa população, cuidado e proteção especiais, diferenciadas, em virtude dessas diferenças, dessas peculiaridades (RANGEL; CRISTO, 2007).

7 Helena Antipoff in Boletim nº 39 da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, 1966.

8 Segundo Garcia (2004), o movimento pela integração tornou-se o carro chefe nas proposições para políticas educacionais direcionadas as pessoas com deficiência a partir da década de setenta: EUA (1975), França (1975), Itália (1971) e Canadá (1979), entre outros.

9 Segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, conduta típica “são manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos que ocasionam atraso no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 1994, p. 13).

10 CAP - Centro de Apoio para Atendimento as pessoas com deficiência visual; CAS – Centro de Apoio para Atendimento as pessoas com Surdez; NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação.

11 Tem como base que educação inclusiva não é sinônimo de educação especial. A educação inclusiva diz respeito inserção de todas as crianças na escola regular, a educação especial refere-se aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação.

12 De acordo com dados do censo escolar, 52% das classes exclusivas no Brasil são privadas (INEP, 2019).

13 Há um debate epistemológico acerca desse campo educativo, das tradições e paradigmas que ainda hoje predominam e criam um outro

território teórica e metodologicamente diferenciado para a educação das pessoas com diferenças marcadas. Em outras palavras, a educação especial é justificada como “[...] uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados grupos” (SKLIAR, 2006, p. 6).

14 Utilizamos aqui o termo *diferenças marcadas* em substituição ao comumente utilizado “pessoas com deficiência” por localizarmos nos discursos constituidores da educação especial estereótipos advindos da história da área que desconsideram conceitos dos Estudos Culturais como os de identidade/diferença. O termo *diferenças marcadas*, nos Estudos Surdos, considera a diferença biológica, mas não limita as pessoas a ela, não negando constituições objetivas e subjetivas diferenciadoras da maioria da sociedade mas também sem colocar grupos como padrão de normatização. A diferença é assumida como marca política de consciência, pertencimento e luta por direitos de participação social equânime em todos os setores da sociedade (SKLIAR, 1998).

15 Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande-EDAC, instituição específica na educação de surdos Campina Grande-PB, localizada em Campina Grande/PB, fundada no ano de 1983 e por um grupo de professoras e de alunas estagiárias da habilitação do curso de Pedagogia. Foi oficializada pelo Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984 (PARAÍBA, 1984).

16 Skliar (1998) define como ouvintismo “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”. Naquele contexto de forte vivência ainda do oralismo – década de 90 do Século XX -, ele assentou o oralismo como sendo “a forma institucionalizada do ouvintismo” (p. 15).

17 No Brasil, há um suporte legal assegurador do direito público à educação de todos os brasileiros - entre eles as pessoas com diferenças marcadas - que tem como marco a Constituição de 1988 e se estende a

outros textos legais da União, Estados e Municípios. Nos documentos oficiais estas pessoas são nomeadas como “pessoas com deficiência” ou “pessoas com necessidades educacionais especiais”, a depender do momento histórico de escrita dos documentos.

18 A Educação Especial é definida como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, na LDB 9.394 de 1996.

19 Na Lei 12.796 (2013), que atualiza a LDB 9.394, a expressão “educandos portadores de necessidades especiais” foi substituída por educandos com deficiências, com transtornos do espectro autista (TEA) e com altas habilidades e superdotação.

20 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/localidade/>

21 Na Declaração de Salamanca, documento produzido a partir do Encontro Internacional sobre Necessidades Educativas Especiais, se proclama que as escolas regulares devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

22 (BOLAND, JAMES 1999; CARSON; DOCHERTY, 2004; FOREMAN *et al.* 2001; FULLER; BRADLEY; HEALY, 2004) entre outros, de acordo com Díez e Rodríguez (2015).

23 A delimitação do público-alvo da Educação Especial é de considerada pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

24 Este estudo foi submetido em 08/11/2017 e aprovado em 29/11/18 (CAAE nº 79717717.1.0000.5292) pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN), em consonância com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

SOBRE OS AUTORES

Adenize Queiroz de Farias

Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atualmente é docente na UFPB ministrando disciplinas relacionadas a Educação Especial. Tem experiência na área de Inclusão Escolar e Social das Pessoas com Deficiência e discute a temática Gênero, Deficiência, Vulnerabilidades e Superação de Barreiras.

Alessandra Cavalcanti

Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG, Brasil. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Tecnologia Assistiva pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG). Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Alessandra Miranda Mendes Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2002), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (2004), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba em cotutela com a Universidade de Barcelona, Espanha (2018). Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, responsável pelos componentes curriculares de: Educação Especial e Inclusão, Língua Brasileira de Sinais e Práticas Pedagógicas Integrativas III nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Computação e Informática, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tem experiência nas áreas de educação e educação inclusiva, atuando

principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação de surdos, estudos culturais, direito das pessoas com deficiência e de suas mães, vulnerabilidade, gênero, processos de empoderamento e autoadvocacia. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa CNPq: Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão, assim como de Vozes, Empoderamento, Inclusão e Direitos Humanos, e do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) - Grupo Paraíba - coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Andreza Vidal Bezerra

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seu interesse de pesquisa tem foco nos Estudos Sobre a Deficiência na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Diversos marcadores de Identidade. Possui publicações em eventos científicos correlacionadas aos temas: Capacitismo, Corponormatividade, Educação Emocional, Empoderamento e Barreiras Atitudinais. É membro ativo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE). Desenvolve ações relacionadas a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior.

Cláudia Regina Cabral Galvão

Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil, na área de Tecnologia Assistiva e saúde funcional, com ênfase na área neurológica. Doutora em Ciências pela USP, Mestre em Engenharia de Produção pela UFRN, Especialista em Tecnologia Assistiva pela FCMMG. Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza (Unifor).

Izaura Maria de Andrade da Silva

Doutora pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular do Departamento de Habilitação Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e coordenadora do Núcleo de Educação Especial do referido Centro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e políticas públicas como também em educação e movimentos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação profissional; educação especial, inclusão da pessoa com deficiência.

Jackeline Susann Souza da Silva

Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais e Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional, ambos pela Universidade Federal Paraíba (Brasil). Realizou intercâmbio acadêmico no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal) e no Instituto de Relações Internacionais da USP (Brasil). Foi Bolsista da USP, do FNDE, da CAPES e do Banco Santander-Espanha. Colaborou como pesquisadora no Observatório Nacional da Educação Especial (UFSCar, CNPq). Elaborou um parecer técnico para o INEP sobre as normas de acessibilidade para o ENEM-2016. Constituiu o grupo de trabalho para a formulação da política de acessibilidade da UFPB. Desenvolve consultorias, pesquisas e materiais didáticos para instituições nacionais e internacionais entre estas: UNESCO, Empresa Positivo Informática, Editora Telesapiens, NIPAM e Grupo GEMTE. Utiliza as mídias digitais para a comunicação científico-profissional por meio do Projeto Educação em Infografia e do Blog Estudar em Salamanca. Áreas principais de atuação: acessibilidade, deficiência, gênero, educação superior, políticas de educação inclusiva e direitos humanos.

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Graduada em Pedagogia (UFRN); Especialista em Psicopedagogia (UFRN); Mestre em Educação (UFRN); Doutora em Educação (UFRN), com Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) realizado no Centro de Ciências Sociales y Magisterly (Universitat de València - Espanha). Estudos e experiências profissionais nas seguintes temáticas: Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva; Acesso e Permanência no Ensino Superior; e Formação Docente. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhando no Centro de Educação (CE) - Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), na área da Educação Especial. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) e vice – coordenadora do Núcleo de Educação Especial (Nedesp/CE/UFPB). Exerceu a função de Pedagoga Institucional na UFRN junto a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), atuando no processo de inclusão e assessoramento didático-pedagógico aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Foi professora da Educação Básica, na rede Municipal de Educação de Natal - RN, atuando nas séries iniciais e no Atendimento Educacional Especializado. Compôs a equipe de assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, no setor de Educação Especial, realizando assessoramento às escolas da rede no tocante ao processo educacional inclusivo e contribuindo com a formação continuada dos docentes do município.

Mércia Rodrigues da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia pela FIP - Faculdades Integradas de Patos. Atualmente, é docente do Instituto dos Cegos de Campina Grande, além de escolas das redes municipal e estadual de ensino. Tem experiência na área da Inclusão Escolar e Social de crianças e jovens com deficiência visual,

atuando especialmente no desenvolvimento e aprendizagem de suas habilidades físicas e intelectuais.

Munique Massaro

Professora Adjunto do departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE) certificado pelo CNPq. Doutora em Educação, linha Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com doutorado sanduíche na Universidade de Oslo - Noruega (2016). Mestre em Educação, linha Educação Especial no Brasil, pela UNESP, tendo como o eixo de pesquisa o tema Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Escolar (2012). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Física pela UNESP (2009).

Niédja Maria Ferreira de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Educação (UFPB); Graduada em Pedagogia (UFPB/PB), com segunda Habilitação em Educação de Surdos. Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd/UFCG, na Linha de História, Política e Gestão Educacionais. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, política de inclusão, formação docente, história da educação e narrativas. Lidera o Grupo de Pesquisa “Educação de surdos, Libras e Literatura» e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/PB), ambos cadastrados no Diretório do Grupos de Pesquisas do CNPq.

Patrícia Fernanda de Souza Vasconcelos

Pedagoga e Psicopedagoga em atendimentos particulares, atendimentos clínicos em projeto filantrópico Projeto Aponte (2018). Especialista em Neuropsicopedagogia pelo CINTEP-PB (2019). Especialista em Psicopedagogia clínica pelo CINTEP-PB (2016). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP-PB (2015). Graduada em Pedagogia pela UFPB em 2013. Pesquisadora do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE), certificado pelo CNPq.

Priscilene Matias dos Santos

Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seu interesse em pesquisa baseia-se nos estudos sobre a deficiência na perspectiva dos estudos culturais e dos diversos marcadores de identidade. Possui publicações em eventos científicos relacionadas aos temas: Educação, Capacitismo, Corponormatividade e Barreiras Atitudinais. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE). Desenvolve e participa de ações relacionadas ao empoderamento e à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. Participa de conferências de e para pessoas com deficiência, nas três esferas: Municipal, Estadual e Nacional.

Sandra Alves Santiago

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) do Centro de Educação (CE-UFPB). Experiência docente na Educação de Surdos, com ênfase na alfabetização, Educação Infantil e anos iniciais. Pesquisa os seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, diagnóstico e intervenção psicopedagógica, desenho universal de aprendizagem, o papel do

terceiro setor nas políticas de inclusão. Coordenadora de projetos de pesquisa e extensão na área da inclusão.

Shirley Barbosa das Neves Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal da Campina Grande (UFCG), especialista em Educação com Pedagogia e Habilitação em Educação de Surdos também pela UFCG. As atividades de pesquisas, ensino e extensão estão voltadas para a Literatura Surda e Literatura em Língua de Sinais, educação de surdos, educação bilíngue, formação de professores e ensino de Literatura e de Libras na perspectiva dos gêneros textuais, considerando o contexto de L1 e L2 do aprendiz.

Táisa Caldas Dantas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com doutorado sanduiche na University of British Columbia – Canadá, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, graduada em Direito e em Pedagogia. Trabalha como Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Centro de Educação no Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP). Leciona na área de conhecimento da Educação Especial no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Atualmente é uma das pesquisadoras participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) e vice-coordenadora do Núcleo de Educação Emocional da UFPB, onde coordena a linha de pesquisa Educação Emocional, Empoderamento e Inclusão. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Inclusão, Educação Emocional, Autoadvocacia e Empoderamento, Direito das Pessoas com Deficiência, Direito das Mulheres/Relações de Gênero e Estudos Culturais.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2021.

Para que se possa realizar uma atuação eficaz no trabalho voltado a estudantes público-alvo da Educação Especial, exige-se saberes teórico-práticos, os quais são indispensáveis aos diversos profissionais que em sala de aula, ou em outros ambientes, recebem este coletivo. Nesta obra, além de aprofundar conceitos e temáticas relevantes, você encontrará pistas que o auxiliarão nesta desafiadora e profícua tarefa, cuja finalidade maior é colaborar com a construção de uma educação para todos.

