

**Denise Gisele Silva Costa
Cristiany de Castro (org.)**



**I Congresso Científico
Online da
FEAPAES-SP**

Intersectorialidade: **Saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência**

A Política de Assistência Social no atendimento à Pessoa com deficiência
**Política Educacional, Processos Educacionais voltados à Pessoa com
deficiência intelectual e/ou múltipla**
Defesa e garantia de direitos da Pessoa com deficiência

**Série: Saberes e práticas sobre a questão da pessoa com
deficiência: conhecer para transformar**

2

Realização



Patrocínio



Apoio



Intersetorialidade: saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência.

A Política de Assistência Social no atendimento à Pessoa com deficiência.

Política Educacional, Processos Educacionais voltados à Pessoa com deficiência intelectual
e/ou múltipla.

Defesa e garantia de direitos da Pessoa com deficiência.

Denise Gisele Silva Costa

Cristiany de Castro (org.)

Intersetorialidade: saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência.

A Política de Assistência Social no atendimento à Pessoa com deficiência.

Política Educacional, Processos Educacionais voltados à Pessoa com deficiência intelectual
e/ou múltipla.

Defesa e garantia de direitos da Pessoa com deficiência.

Comissão Científica

Acir de Matos Gomes - UNIFRAN

Adriana Giaqueto - UNESP

Aline Papin Roedas da Silva – Pref. Municipal Bauru

Cristiany de Castro – FEAPAES-SP; Uni-FACEF

Darcísio Hortelan Antônio - UNIP

Denise Gisele Silva Costa - UEMG; UNIAPAE-SP

Ernestina Assunção Cintra – FEAPAES-SP

Flávia Catanante – FEAPAES-SP; UNR

Joice Sousa Costa - UNIFEB

Luis Fernando Zuin - APAE Matão; UFSCAR

Priscila Gimenes – UFU

Simone Cristina Chiodi Prestes – UNIP /Bauru

Vanessa Oliveira – APAE Cordeirópolis; UNIMEP

Viviane Vaz – APAE Franca; UNIFRAN

Série: Saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência:

conhecer para transformar **2**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

I61 Intersetorialidade: saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência / organizadores: Denise Gisele Silva Costa e Cristiany de Castro. – Vol. 2. – São Paulo: FEAPAES, 2020.
1 livro digital ; 213 p. – (Saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência: conhecer para transformar)

Modo de acesso: Internet.

DOI: 10.29327/525754

ISBN: 978-65-5941-005-7

1. Pessoa com deficiência. 2. Intersetorialidade. 3. APAE.
I. COSTA, Denise Gisele Silva. II. CASTRO, Cristiany de. III.
Federação das APAES. IV. Título.

CDD 610

CDU 61

PREFÁCIO

A educação transforma. E foi com essa convicção que eu, ao lado de toda a diretoria da FEAPAES-SP que estive à frente da entidade de 2018 a 2020, nos dedicamos a criar o UNIAPAE-SP, o braço educacional da FEAPAES-SP. Um esforço para oferecer para o movimento apaeano paulista capacitação focada em suas demandas.

Em recente censo realizado pela FEAPAES-SP, detectou-se que das 251 APAES que responderam à pesquisa na área da gestão, há 3.025 profissionais com especialização em educação especial e áreas afins, 6.285 profissionais que fazem parte da equipe técnica, e contam com uma equipe de 12.038 profissionais contratados ou cedidos. Nota-se que já temos na nossa rede, pessoas que se capacitam e que entendem a importância da busca constante do conhecimento. Nesse sentido, o UNIAPAE-SP agrega como uma nova opção, moderna e acessível.

O UNIAPAE-SP tem o intuito de difundir o conhecimento entre os profissionais da assistência social, educação, saúde e gestão, bem como as demais áreas que se interessam pela questão da pessoa com deficiência e do terceiro setor de maneira geral, buscando oferecer treinamento e capacitação além de fomentar estudos e pesquisas científicas que impactarão positivamente a vida das pessoas com deficiência.

Desta forma em 2020 realizamos o I Congresso Científico Online da Federação das APAEs do Estado de São Paulo com o objetivo de propiciar um espaço de intercâmbio de saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla, considerando o desafio constante da garantia e efetivação de direitos dessa população.

Este manuscrito contempla os melhores artigos apresentados no Congresso nas seguintes temáticas: A Política de Assistência Social no atendimento à Pessoa com deficiência; Defesa e garantia de direitos da Pessoa com deficiência e Política Educacional, Processos Educacionais voltados à Pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla. Tais temáticas se mostram extremamente relevantes ao oportunizar a reflexão e o diálogo a partir de múltiplos olhares sobre a deficiência

Boa leitura!

Cristiany de Castro
Presidente da FEAPAES-SP

SUMÁRIO

A Política de Assistência Social no atendimento à Pessoa com deficiência

Deficiência intelectual e racismo: práticas de terapia ocupacional no centro profissionalizante e de convivência da APAE de Limeira-SP	8
Grupo de intervenção para jovens com deficiência intelectual em situação de risco: ações multidisciplinares de assistência social e terapia ocupacional	20
O panorama das APAES do Estado de São Paulo na prestação dos serviços socioassistenciais	31

Política Educacional, Processos Educacionais voltados à Pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla

A contribuição da neurociência na inclusão de alunos com deficiência intelectual	42
A importância de estratégias lúdicas no processo educacional de crianças com síndrome de Down	51
Articulação entre saúde e educação no atendimento integral de jovens e adultos com paralisia cerebral e deficiência intelectual	62
Avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual	70
Currículo funcional e BNCC: uma convergência necessária à educação especial	83
Educação especial na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, voltadas à pessoa com deficiência no período de isolamento social	91
Ensino estruturado aplicado nos atendimentos de educação física voltado para indivíduos com transtorno do espectro do autismo	96
Relato de experiência sobre o diagnóstico na educação inclusiva de crianças com deficiência	108
Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o transtorno do espectro autismo (TEA): abordagens teóricas	119

Defesa e garantia de direitos da Pessoa com deficiência

A produção de desigualdades pela via do capitalismo: pessoas com deficiência e o mecanicismo inclusivo	131
As convenções internacionais sobre a pessoa com deficiência e seus reflexos	144
Direito a inclusão: entraves e conquistas quanto a efetivação do direito à educação inclusiva no ensino regular	157
Inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior: uma associação entre mobilidade urbana e acessibilidade	165
Inovações no direito das famílias em face da Lei Brasileira de Inclusão: a garantia existencial das pessoas com deficiência	169
Pessoas com deficiência e o direito à acessibilidade arquitetônica: (des)encontros com os direitos sociais fundamentais	181
O uso da educação em saúde como dispositivo de fortalecimento dos direitos da pessoa com deficiência	193
Violência e exploração sexual de crianças e adolescentes com deficiência: o fim do silêncio	200

EIXO TEMÁTICO

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E RACISMO: PRÁTICAS DE TERAPIA OCUPACIONAL NO CENTRO PROFISSIONALIZANTE E DE CONVIVÊNCIA DA APAE DE LIMEIRA-SP

AMBROSIO, Leticia
Terapeuta Ocupacional. Mestre e Doutoranda em Terapia Ocupacional pelo Programa de Pós-
Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos
leambrosio.to@gmail.com

ANDRADE, Alice Fernandes de
Graduandas em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos.
flor.ufscar@gmail.com

SOUSA, Dandara Pereira Sousa
Graduandas em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos.
dandarapsousa@gmail.com

RESUMO

Alguns grupos de pessoas sofrem processos de exclusão, estigma e marginalização em todas as sociedades, sendo marcadas por diferenças apresentadas corporalmente – física, mental, psíquica, biológica, fenotípica, entre outras. A discriminação de um grupo de pessoas pode dar-se por questões de gênero, raça ou etnia, sexualidade, religiosidade ou crença, idade, deficiências e outros. Pessoas com deficiência intelectual vivem processos de exclusão decorrentes da lógica capacitista produzida pelo sistema capitalista globalizado, assim como pessoas negras sofrem processos de ruptura em decorrência do racismo estrutural presente em nossa sociedade. Os processos de exclusão, provocados por marcadores das diferenças, interferem diretamente no cotidiano das pessoas, sendo um importante fator de impacto para o trabalho de terapeutas ocupacionais. O objetivo deste trabalho é apresentar ações da Terapia Ocupacional realizadas no Centro de Convivência e Profissionalizante da APAE do município de Limeira, que foram utilizadas como estratégia para enfrentamento de situações de racismo vivenciadas por usuários da instituição. Foram realizadas oficinas de atividades com os jovens usuários, que faziam relação com as vivências cotidianas, e oficinas de formação para relações étnico-raciais com a equipe de profissionais. Como resultados, podemos apontar: (i) mudanças nas relações entre jovens, promovendo relações pautadas no respeito mútuo as diferenças; (ii) valorização das identidades afro-brasileiras, possibilitando melhora da autoestima dos usuários negros; (iii) conscientização da equipe frente as expressões do racismo no cotidiano da instituição. Por fim, compreendemos que a diversidade está presente mesmo dentro de grupos já estigmatizados, como é o grupo dos jovens com deficiência intelectual, e apontamos para importância de desenvolver estratégias de trabalho que sejam capazes de trabalhar com o respeito as diversidades dentro das Apaes.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Racismo; Terapia ocupacional; Prática profissional.

1-INTRODUÇÃO

Historicamente, grupos são estigmatizados e sofrem processos de exclusão nas sociedades do mundo todo. Segundo Goffman (2008), a discriminação e a exclusão são processos depreciativos para muitas categorias de pessoas que estão marcadas por algum sinal corporal (físico, mental, psíquico, biológico), que as diferencia das pessoas que são tidas como “normais”. Pessoas com deficiências, pessoas com transtornos psíquicos, pessoas em situações de extrema vulnerabilidade social e econômica, pessoas LGBTQ+, pessoas negras, entre outras, vivem processos de exclusão em diversos setores da sociedade por serem vistas como diferentes dos padrões pré-estabelecidos socialmente.

Pessoas com deficiência, são entendidas a partir de diferentes perspectivas históricas e sociais desenvolvidas ao longo do tempo. Desde a década de 1990, no Brasil, com o crescimento dos movimentos sociais e da luta pela redemocratização, um modelo mais integrado de compreensão biopsicossocial com relação às deficiências físicas, intelectuais e múltiplas vem sendo desenvolvido (SURJUS, 2017). Muito inspirado pelos movimentos de superação dos manicômios, este modelo compreende as múltiplas dimensões das deficiências – biomédicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas (SURJUS, 2017).

Segundo Lepri (2012), o desenvolvimento de uma visão antropológica sobre a deficiência passa a considerar o lugar, o contexto social e a construção da identidade de pessoas com deficiência, inclusive estabelecendo estudos pautados pela diversidade.

Pino Morán & Tiseyra (2019), sugerem que terapeutas ocupacionais precisam compreender a diversidade funcional de pessoas com deficiências, buscando desenvolver ações e estratégias de cuidado na contramão dos processos colonizadores e normativos e, portanto, que sejam pautados em lógicas anticapacitistas e antirracistas, que visam manter a ordem da normalidade e da produtividade.

Desde de 1960, a Organização das Nações Unidas (ONU) compreende que toda forma de discriminação e toda prática de segregação associada ao colonialismo devem ser enfrentadas em qualquer forma que existam (ONU, 1968). Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerado 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, p. 12).

E ainda, segundo a ONU, é considerado como discriminação racial

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular

ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (ONU, 1968, s/p).

Podemos entender, então, que há confluências no que tange a discriminação racial e a discriminação em razão da deficiência, e por isso, torna-se importante trabalharmos nas suas possíveis intersecções.

Nesse sentido, o Centro Profissionalizante e de Convivência (CPC) da Apae do município de Limeira, em consonância com a Política de Assistencial Social, visa promover autonomia, qualidade de vida e superação das vulnerabilidades sociais e econômicas para os jovens usuários. De acordo com o Documento Norteador da Assistência Social na Rede Apae:

A intervenção social deve ser planejada, criando situações desafiadoras, que estimulem e orientem os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolvendo o sentimento de pertença e de identidade, fortalecendo vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Deve prever o desenvolvimento de ações intergeracionais e a heterogeneidade na composição dos grupos por sexo, presença de pessoas com deficiência, etnia, raça, entre outros (FENAPAES, 2019, p. 49).

Compreendendo o racismo enquanto uma forma de opressão estrutural, terapeutas ocupacionais necessitam refletir sobre as formas que essa opressão se manifesta dentro dos cotidianos das pessoas atendidas para construir ferramentas de enfrentamento e superação (FARIAS; JR. LEITE; COSTA, 2018).

Atualmente, no CPC, atendemos 140 adolescentes e jovens com deficiência intelectual ou múltiplas, dos quais 60% são declarados como negros (pretos ou pardos). Considerando a diversidade racial presente na instituição e as formas sutis e veladas em que o racismo pode expressar-se, pensamos num conjunto de ações e práticas que pudessem promover discussões sobre as relações étnico-raciais e o preconceito racial, promover a valorização da identidade das pessoas negras e promover espaços para as diversidades raciais e o respeito mútuo entre os usuários. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar esse conjunto de ações idealizadas, planejadas e realizadas pela terapeuta ocupacional da instituição.

2- METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência decorrente da identificação do racismo enquanto problema para as relações interpessoais dentro da instituição. Foram planejadas e realizadas duas estratégias: (a) “*Oficinas de Atividades Práticas e Corporais*”, com os usuários; e (b)

Oficina de “*Formação para as Relações Étnico-Raciais*”, com a equipe de profissionais da instituição.

As “*Oficinas de Atividades Práticas e Corporais*” tiveram como objetivo valorizar as identidades afro-brasileiras através de três atividades: (1) *Conversas sobre preconceito e auto estima*; (2) *Danças afro-brasileiras e o corpo negro*; (3) *Cabelos afro-brasileiros: tranças e turbantes*. Essas atividades foram realizadas nos dois períodos em que atendemos os jovens, manhã e tarde, tendo, cada uma, aproximadamente uma hora e meia de duração.

Todos os jovens foram convidados a participar das três atividades, mas tiveram autonomia para decidir pela participação ou não.

A “*Formação para as Relações Étnico-Raciais*” foi embasada na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2004) e na Política Nacional de Saúde Integrada da População Negra (BRASIL, 2013). Com quatro horas de duração, a formação ocorreu na própria instituição e foi ministrada para toda a equipe que compõe o CPC, sendo: seis monitoras de turmas, um psicólogo, uma fisioterapeuta, uma assistente social, uma pedagoga, um educador físico, dois educadores culturais e a coordenadora do programa. A oficina de formação aconteceu no formato de palestra e fez parte do planejamento da equipe profissional.

Para a realização de cada uma das etapas, foram convidadas pessoas externas à instituição que possuem práticas e capacitação para condução de cada oficina. A terapeuta ocupacional da instituição foi responsável pelo planejamento das ações, pelos convites às convidadas e pela organização da Oficina “*Cabelos afro-brasileiros: tranças e turbantes*”.

3-RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados, foram formulados eixos de análise e discussão que visam apresentar o raciocínio terapêutico ocupacional diante das demandas sociais apresentadas pelos usuários a partir de reflexões afro-referenciadas na Terapia Ocupacional.

Durante a apresentação dos resultados, iremos pautar um pensamento crítico frente a inserção da terapeuta ocupacional nas ações de Assistência Social dentro de uma Apae. Dessa forma, tentaremos destacar as limitações significativa de participação, autonomia e protagonismo dos jovens, em suas atividades cotidianas, seja por restrição, proibição, impedimento ou segregação, pautadas na compreensão da injustiça ocupacional (TOWNSEND; MARVAL, 2013).

A discussão será apresentada em quatro eixos: (i) Enfrentamento à discriminação na instituição; (ii) Corporeidades e o direito à cultura e à memória; (iii) Cabelos afro-brasileiro e identidades; e (iv) Trabalho multidisciplinar na Assistência Social.

3.1- Enfrentamento à discriminação na instituição

De acordo com Galheigo (2020), a maioria da população brasileira vive, hoje, com seu cotidiano atravessado por experiências de privação, sofrimento e vulnerabilidade. Segundo a autora, é compromisso ético e político da Terapia Ocupacional promover transformações sociais por de ações que consideram os micros e macroprocessos envolvidos na vida cotidiana de pessoas, coletivos e sociedade (GALHEIGO, 2012, 2020).

Almeida *et al* (2016) apontam que, dentro de Serviços de Assistência Social, terapeutas ocupacionais enfrentam o desafio de, no contexto da prática, não realizarem ações que resultem em impedimentos ou dificuldades na realizam de atividades significativas, que possam ser somadas a vulnerabilidade social e a violação de direitos.

Nesse sentido, podemos compreender que a discriminação racial dentro da instituição contribui para um processo de segregação e vulnerabilidade dos jovens, inclusive já marcados pela deficiência intelectual (ou múltipla) e, em sua maioria, pela classe socioeconômica. Assim, cabe a terapeuta ocupacional fazer uma análise crítica do cotidiano da instituição no enfrentamento das ações que promovem discriminação e segregação.

A conversa sobre preconceitos produziu para os jovens um território de compartilhamento e empatia, no qual puderam falar sobre os preconceitos que vivenciavam no dia-a-dia, dentro e fora da instituição. Esse território de compartilhamento e empatia proporcionou aos jovens momentos de reflexões sobre os preconceitos que vivenciam diariamente, principalmente em decorrência da deficiência intelectual.

A Oficina “*Conversas sobre preconceito e auto estima*” possibilitou aos jovens refletirem sobre as formas de violência que enfrentavam e reproduziam uns com os outros, permitindo-lhes, de forma mais concreta, reavaliar como se davam as relações entre si. Alguns jovens, conseguiram manifestar-se com relação às situações de racismo que já tinham vivenciado dentro da instituição por parte de colegas.

Assim, de maneira sensível e respeitosa, pudemos aprender sobre como essas violências do dia-a-dia podem impactar na vida de cada um, gerando isolamento, entristecimento e podendo causar, em nível mais profundos, depressão.

3.2-Identidade, corporeidade, memória e cultura como exercício de direito para as crianças negras

A relação entre brancos e negros, na história brasileira, é marcada por tensões, rupturas e resistências. Nesse sentido, Quijano (1992) nos apresenta o conceito de colonialidade, cuja ideia central é refletir sobre os intensos processos de dominação dos povos pretos pelos brancos, gerando o que ele denomina de colonialidades do ser, saber e poder.

Compreendendo o intenso processo de colonização e exploração dos povos negros, podemos apontar para a colonização dos corpos (do ser), a desqualificação dos conhecimentos e o apagamento das culturas (do saber), e a marginalização socioeconômica das comunidades negras (do poder).

De acordo com Beatriz Nascimento (ÔRI, 1989), o corpo das pessoas negras, no Brasil, sente-se desterritorializado de comunidade, cultura e saber, e exercer a prática de resgate das memórias africanas é oferecer ao corpo negro territorialidade.

[...] a autora propõe “Ôri” como uma forma de produção identitária para os negros em diáspora uma relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra. Para a autora, essa construção será capaz de retornar ao negro a dignidade e a humanidade roubadas e dilaceradas no processo de colonização, escravização e, posteriormente, de subalternização advinda do racismo (REIS, 2020, p. 15)

Dessa forma, memória, identidade e cultura afro-brasileira deve ser compreendido enquanto um direito à todas as negras. A Oficina “*Danças afro-brasileiras e o corpo negro*” teve como objetivo apresentar aos jovens uma parte da cultura e da identidade afro-brasileira por meio de danças africanas, possibilitando uma experimentação corporal e o resgate da memória ancestral.

Durante a oficina propôs-se a construção de uma coreografia a partir de passos de danças africanas em composição com a criação de passos pelos próprios usuários. Foram utilizadas músicas que traziam batuques e batidas bem marcados, também da cultura afro-brasileira.

Ao ouvir as músicas, alguns jovens associaram-nas ao Candomblé ¹ e, de início, recusaram-se a participar da experiência alegando que aquilo era uma prática de macumba, e que macumba poderia significar algo ruim. Nesse momento, podemos destacar a forma violenta como as religiões cristãs promoveram um apagamento sobre as religiões de matriz africana, ou seja, aqui apresenta-se um movimento claro e explícito de colonialidade das religiões de branco com relações as religiões dos povos pretos.

¹ Religião de matriz africana bastante praticada no Brasil. Os cantos do Candomblé costumam ser compostos por um conjunto de tambores, e por isso, a associação imediata dos jovens.

Essa oficina foi logo em seguida da conversa sobre preconceitos, o que facilitou a sensibilização dos jovens para o que estava ocorrendo. Assim, pudemos apontar com tranquilidade que dizer que uma religião que não conhecemos é ruim, é uma prática de preconceito. Explicamos a eles que macumba é um instrumento de africano de percussão, e que macumbeiro é quem toca a macumba. Sendo um instrumento de percussão, a macumba é usada nos cantos do Candomblé, e é daí que originam os termos “macumba” e “macumbeiro”.

Percebendo que macumba não era a representação de qualquer coisa ruim, a maioria dos jovens permitiu-se experimentar a dança. No decorrer da oficina, observamos que muitos jovens expressavam uma memória corporal ancestral, assim como nos aponta Beatriz Nascimento.

Observando a prática e colhendo os relatos de alguns jovens, podemos afirmar o quanto a prática foi positiva e aproximou ainda mais os jovens negros de suas identidades e culturas, realçando o valor que essas identidades e culturas tem para a construção da nossa sociedade.

3.3-Cabelos afro-brasileiro e identidades

A última oficina realizada com os jovens foi a “*Cabelos afro-brasileiros: tranças e turbantes*”. Faz parte do cotidiano da instituição e das ações da terapeuta ocupacional promover atividades relacionadas ao autocuidado e a higiene pessoal. Muitas intelectuais brasileiras negras falam sobre questões em torno do cabelo crespo e de como o racismo se impõe através de padrões que determinam que apenas o cabelo liso é bonito.

Para Nilma Lino Gomes (2003), o cabelo e a cor da pele são elementos essenciais na construção da identidade negra, sendo o cabelo, provavelmente, o símbolo mais importante da cultura afro-brasileira. Segundo a autora, o cabelo é como as pessoas negras são vistas pela sociedade e, por isso, podem significar ascensão social ou inferioridade (GOMES, 2003).

Ainda que hoje em dia esteja em alta na mídia e na indústria de cosméticos a valorização dos cabelos crespos, ainda é muito comum, principalmente dentro de escolas, instituições de saúde e instituições assistência social, vemos profissionais que reproduzem determinados discursos de tentativa de padronização. Esses discursos, quase sempre, vêm justificados por uma lógica higienista que acredita que cabelos crespos não são limpos, fedem e/ou precisam ser controlados, abaixados, presos.

Até mesmo hoje, depois de adultas, as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro “patrulhamento ideológico” em relação à sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas; outros, com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo (GOMES, 2003, p. 176).

Pensar as práticas de higiene pessoal e autocuidado desde uma lógica emancipatória, crítica e antirracista para a Terapia Ocupacional, requer que o raciocínio da terapeuta ocupacional seja capaz de compreender as armadilhas institucionais e opressões estruturais da sociedade. Nesse sentido, vale afirmar o cotidiano como um espaço-tempo no qual os sujeitos, individuais e coletivos, podem ser, fazer, viver e estar (GALHEIGO, 2020). No cotidiano “é possível acessar a experiência, o real, o imaginário, a memória, os sonhos, os sentimentos, as necessidades e os afetos” (GALHEIGO, 2020, p. 7) e, ainda, “conhecer os modos de pensar, agir e sentir de sujeitos e coletivos; as representações que fazem suas experiências em meio à ideologia hegemônica que cria instituídos e resulta na instrumentalização da vida diária” (GALHEIGO, 2020, p. 7).

Considerando a diversidade de cabelos, os preconceitos já identificados e as tentativas institucionais de padronização dos corpos, a Oficina “*Cabelos afro-brasileiros: tranças e turbantes*” oferece aos jovens, principalmente negros, a oportunidade de valorização de seus cabelos e identidades.

Trabalhamos, na oficina, com imagens de pessoas negras, apresentando aos jovens uma diversidade de expressões, idades, gêneros e sexualidades, e deficiências. As imagens, distribuídas pelo espaço físico onde a oficina ocorreu, promoveram identidade e pertencimento aos jovens negros já desterritorializados diante de tantas imagens de cabelos loiros e lisos que compunham o seu cotidiano institucional.

Ensinamos tranças e amarrações de turbantes para todos, tendo em vista que a participação dos jovens brancos nessas atividades, também promove aproximação e valorização de identidades afro-brasileiras.

Entre os jovens negros, principalmente entre as meninas, essa oficina gerou sensibilização e alegria. Era possível perceber satisfação e contentamento entre os jovens quando se olhavam no espelho e se (re)conheciam na imagem refletida, a qual podiam atribuir liberdade, identidade e beleza.

As educadoras responsáveis por cada turma tiveram participação ativa neste momento da oficina, que também serviu como momento de aprendizado sobre cabelos crespos. Assim, a oficina contribuiu tanto para a autovalorização dos jovens negros, quanto para aprendizado das educadoras.

Nos dias que se seguiram, pudemos observar algumas jovens, meninas, que passaram a usar os cabelos crespos mais soltos e/ou sem alisamentos, demonstrando segurança, autoestima, autonomia e emancipação.

3.4-Trabalho multidisciplinar na Assistência Social

Trabalhar de forma colaborativa dentro de equipes multidisciplinares é um aspecto bastante comum para terapeutas ocupacionais que, de forma responsável e ativa, se junta aos outros profissionais no enfrentamento das dificuldades e, principalmente, pelas superações das concepções puramente assistencialistas dentro dos serviços de assistência social (ALMEIDA et al, 2012).

De acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993), a assistência social visa garantir a vida, à redução de danos, à prevenção de riscos e a defesa de acesso a todos os direitos. Tratando do racismo estrutural na sociedade brasileira como fator de impacto para o acesso aos direitos básicos e a interrupção ou impedimento da vida de pessoas negras, e, ainda, considerando que diretrizes de planejamento das intervenções sociais nas Apaes, já supracitados, podemos considerar que ações antirracistas são essenciais dentro das práticas de assistência social.

Segundo a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), qualquer instituição que tenha caráter educacional deve prever a formação para as Relações Étnico-Raciais, incluindo a formação continuada dos profissionais. De acordo com a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2013), os serviços assistenciais ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), precisam considerar as condições de vida, marcadas pela historicidade da população negra, e as diversas formas de violência presentes na sociedade atual para realizar trabalhos efetivos na luta pelo exercício da cidadania plena por essas pessoas.

Diante dessas considerações, a Oficina de “*Formação para as Relações Étnico-Raciais*” vem para responder a inquietações da equipe, respaldar as intervenções planejadas, contribuir para o processo formativo dos profissionais e possibilitar o desenvolvimento de práticas antirracistas dentro da instituição.

A equipe, majoritariamente constituída por profissionais branco, já vinha apresentando certo distanciamento frente as questões raciais. Nesse sentido, a terapeuta ocupacional também age como articulador da equipe na promoção de ações transformadoras na instituição (GALHEIGO, 2012).

A oficina, realizada na forma de palestra, foi ministrada por uma pedagoga, externa à instituição, com formação nas áreas das relações-étnico raciais. A oficina teve momentos de dinâmica e sensibilização que proporcionaram a equipe sensibilizar-se frente às violências do

racismo e trazer, de formas sensíveis e concreta, estratégias possíveis para o enfrentamento dessas violências no cotidiano da instituição.

Os profissionais puderam identificar, inclusive, práticas reproduzidas por eles, dentro do imaginário social, que sutilmente e de maneira velada, ecoavam discursos racistas e opressores. Esse processo de identificação dos discursos reproduzidos é parte fundamental do processo para o enfrentamento das opressões raciais. Uma vez que se identifica esses discursos em nossos cotidianos, fica mais fácil evita-los, enfrenta-los e transforma-los.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo existe como parte estruturante em nossa sociedade e é reproduzido nos âmbitos público e privados, individuais e coletivos, e institucionais. Enquanto terapeutas ocupacionais, é nosso compromisso ético e político promover práticas que rompam com as lógicas racistas, patriarcais, capacitistas e capitalistas, a fim de possibilitar às pessoas e grupos exercício de cidadania, exercício da vida.

Percebemos, com a realização de práticas que valorizam as diversidades, não só a racial, o fomento de espaços de reflexão, empatia e respeito mútuo, que se reflete positivamente nas relações entre os usuários, entre profissionais e entre usuários e profissionais.

Apontamos a consonância com as Políticas de Assistência Social no que tange a proteção dos jovens diante de possíveis discriminações raciais, bem como a defesa ao acesso dos direitos básicos de identidade, cultura e memória.

Esse relato tem como intenção final, apresentar possibilidades simples e efetivas no que tange as práticas de terapia ocupacional nas Apaes junto a usuários com deficiência intelectual. As atividades apresentadas se mostraram adaptáveis frente as dificuldades decorrentes do grau de deficiência de cada jovem, e mais do que isso, apresentaram resultados positivos e imediatos por sua concretude e vivência corpórea, simbólica, cultural e identitária.

Por fim, ressalta-se a importância e a urgência de práticas dentro da assistência social que reflitam sobre as intersecções das violências motivadas pela deficiência e pela raça/etnia. Principalmente as práticas que promovam autonomia e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. et al. Processos e práticas de formalização da Terapia Ocupacional na Assistência Social: alguns marcos e desafios. **Cad. Ter .Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 20, n.

1, p. 33-41, 2012 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.004>. Acesso em julho de 2020.

BRASIL. Casa Civil. Lei Orgânica da Assistência Social. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm. Acesso em julho de 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em julho de 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa**. – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf. Acesso em julho de 2020.

_____. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em julho de 2020.

FARIAS, M. N.; LEITE JUNIOR, J. D.; COSTA, I. R. B. B. Terapia Ocupacional e população negra: possibilidades para o enfrentamento do racismo e desigualdade racial. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro. 2018, v.2(1): 228-243. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/12712>. Acesso em julho de 2020.

FENAPAES, Federação Nacional das Apaes. (Org) OLIVEITA, F. M. G. S. **Assistência Social na Rede Apaes: Ofertas Socioassistenciais para Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-ASSISTENCIA-SOCIAL.pdf>. Acesso em julho de 2020.

GALHEIGO, S. M. Perspectiva crítica y compleja de terapia ocupacional: actividad, cotidiano, diversidad, justicia social y compromiso ético-político. **Revista Tog**, 5, 176-187, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/278038420_PERSPECTIVA_CRITICA_Y_COMPLEJA_DE_TERAPIA_OCUPACIONAL_ACTIVIDAD_COTIDIANO_DIVERSIDAD_JUSTICIA_SOCIAL_Y_COMPROMISO_ETICO-POLITICO. Acesso em julho de 2020.

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional, cotidiano e a tessitura da vida: aportes teórico-conceituais para a construção de perspectivas críticas e emancipatórias. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 28(1), 5-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO2590>. Acesso em julho de 2020.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em julho de 2020.

LEPRI, C. Viajantes inesperados. Notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. Campinas: Saberes Editora, 2012.

ONU, Organização das Nações Unidas. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1968. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf>. Acesso em julho 2020.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Ôrí. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>. Acesso em março de 2020.

PINO MORÁN, J. A. & TISEYRA, M. V. Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, 10(2), 497-521, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>. Acesso em julho de 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

REIS, R. ÔRÍ E MEMÓRIA: O PENSAMENTO DE BEATRIZ NASCIMENTO. **Sankofa** (São Paulo), v. 12, n. 23, p. 9 - 24, 8 ago. 2019.

SURJUS, L. T. L. S. Terapia ocupacional, trabalho e deficiência intelectual: subsídios para a atuação no Sistema Único da Assistência Social. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 25, n. 4, p. 899-907, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN0872>. Acesso em julho de 2020.

TOWSEND, E.; MARVAL, R. Profissionais podem realmente promover justiça ocupacional?. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 2, 229-242, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/cto.2013.025>. Acesso em julho de 2020.

GRUPO DE INTERVENÇÃO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SITUAÇÃO DE RISCO: AÇÕES MULTIDISCIPLINARES DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E TERAPIA OCUPACIONAL

AMBROSIO, Leticia
Terapeuta ocupacional. Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Terapia
Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos.
leambrosio.to@gmail.com

RIGON, Loreta Siqueira Rosales
Assistente Social. Pós -Graduação em Atendimento Integral à Família
loreta.rosales@gmail.com

RESUMO

A Política de Assistência Social tem a finalidade de garantir o acesso a recursos mínimos e prover condições para enfrentamento das desigualdades sociais e promover a universalização do acesso aos direitos sociais. A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, de 2014, prevê que pessoas com deficiências possam ser assistidas, individualmente e seus familiares, em diferentes fases da vida, a fim de garantir proteção social ao longo da vida frente as dificuldades relacionadas à deficiência e a fatores socioeconômicos que possam se somar. Para o serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em consonância com a Política Nacional de Assistência Social, a APAE de Limeira prevê intervenções que tenham como finalidade promover autonomia, inclusão social e melhoria da qualidade de vida. Diante das desigualdades sociais e econômicas enfrentadas por alguns jovens usuários, a equipe identificou a necessidade de realizar atendimentos específicos para um grupo de usuários que se encontravam em maior vulnerabilidade social. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da realização de atendimentos grupais com os usuários em maior risco psicossocial, a partir da parceria entre assistente social e terapeuta ocupacional. Os grupos aconteceram de outubro de 2019 a março de 2020, sendo realizados quatro encontros com a participação de um número flutuante de jovens, variável entre 12 e 5 jovens. As temáticas abordadas fizeram parte de eixos temáticos a partir de demandas levantadas pela equipe e pelos jovens: uso de álcool e outras drogas; violência intrafamiliar; violência nas ruas; namoro e práticas sexuais; depressão e tristeza; lazer; e trabalho. No decorrer do grupo, percebemos a construção de vínculos afetivos com os usuários que fortaleceram as relações entre usuários e profissionais. Com as relações fortalecidas, os usuários permitiram-se compartilhar experiências cotidianas que afetavam humores, comportamentos e condutas, dentro e fora da organização. Foi possível compreender melhor as dinâmicas familiares e acolher os jovens que estavam em processos de fragilização e de ruptura familiares.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Vulnerabilidade Social. Vínculo. Relações Familiares. Prática Profissional.

1-INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório Mundial sobre Deficiência (World Report on Disability) publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), no mundo atual as pessoas com deficiências enfrentam dificuldades sociais e desigualdades socioeconômicas que se somam às questões das deficiências. O relatório aponta relações entre pobreza, vulnerabilidade, baixa qualidade em saúde, baixa escolaridade, participação econômica e política bastante restrita (OMS, 2012).

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS 2004 (BRASIL, 2005), a vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que podem levar a exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam do processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionistas engendrados nas construções sócio-históricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros. Ou seja, constitui-se de situações decorrentes da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentro outros), e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social – discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, entre outras (BRASIL, 2005, 2012)

Essas vulnerabilidades impactam de diferentes formas a vida dos jovens com deficiência intelectual. Os elementos que dizem respeito às relações familiares e a presença de violência intrafamiliar, principalmente contra a pessoa com deficiência, podem somar-se aos outros fatores já citados da vulnerabilidade, e potencializar o aumento dos riscos e vulnerabilidades (WANDERER, 2012). Assim, é preciso um olhar crítico acerca dos fatores de riscos que cercam os jovens com deficiência intelectual.

No contexto das Apaes, no que se refere à PNAS, as intervenções devem prever a autonomia, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida, tanto dos usuários, quanto dos cuidadores e familiares (FENAPAES, 2019).

Com relação a Assistência Social Especializada, nas Apaes, as equipes devem identificar as necessidades nos âmbitos financeiro, culturais, de violência e violação de direitos, acionando mecanismos competentes para responder às demandas e criando estratégias dentro da própria instituição (FENAPAES, 2019).

É neste contexto, de identificação de demandas de vulnerabilidade e riscos sociais, que a equipe se articula para promover as ações das quais este relato de experiência se trata. Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de intervenções grupais, coordenadas em

parceria pela terapeuta ocupacional e pela assistente social, com usuários que apresentavam demandas de vulnerabilidade e risco social.

2- METODOLOGIA

O grupo para os usuários em risco social, inicialmente, era composto por 12 jovens participantes, com diagnóstico deficiência intelectual leve ou moderada, inseridos em uma das etapas do Programa de Profissionalização, com idades entre 15 e 22 anos, sendo cinco mulheres, seis homens e um jovem cuja identidade de gênero estava questionada. Do total de jovens, seis estavam inseridos nos atendimentos da Proteção Social Especial de Média Complexidade.

Em um segundo momento, após alguns desligamentos de usuários por causas diversas (inserção no mercado de trabalho; desinteresse em continuar no programa; desinteresse em continuar no grupo), passamos a atender 11 jovens, sendo seis homens² e cinco mulheres. Neste momento, avaliamos que algumas questões precisariam de uma atenção mais específica, e optamos por separar o grupo em dois, de acordo com a identidade de gênero. Do total de jovens, apenas três estavam inseridos na Proteção Especial.

Esses usuários foram indicados e selecionados durante discussões em reunião de equipe a partir da identificação de comportamentos, condutas e hábitos compreendidos como de risco. A participação no grupo foi sugerida, porém não obrigatória, compreendendo que o espaço deveria promover autonomia, liberdade de expressão, empoderamento e emancipação dos jovens, a partir da participação ativa e da construção colaborativa das discussões e das dinâmicas propostas.

Entre os fatores que influenciaram a seleção dos jovens podemos elencar: (i) uso de álcool e outras drogas; (ii) presença de conflito ou violência intrafamiliar; (iii) fragilização dos vínculos familiares (iv) comportamento violento com colegas e profissionais dentro da instituição; (v) práticas sexuais com um ou vários parceiros sem proteção; (vi) desinteresse e/ou desmotivação expressiva para com as atividades na instituição; (vii) desinteresse e/ou desmotivação para a inserção no trabalho; (viii) vulnerabilidade econômica da família. Os usuários selecionados poderiam apresentar um ou vários destes fatores.

Os encontros foram realizados entre outubro de 2019 e março de 2020. Estavam previstos para acontecer quinzenalmente, às sextas-feiras, com 1 hora e 30 minutos de duração.

² Neste momento, o jovem que anteriormente tinha a identidade de gênero questionada, assumiu a identidade para o gênero masculino, e foi inserido junto com os outros homens do grupo.

Considerando o período de férias em que os atendimentos ficam suspensos, dezembro e janeiro, o período carnavalesco, em fevereiro, e a interrupção das atividades não essenciais e das atividades coletivas em decorrência da pandemia pela COVID-19, foram realizados apenas quatro encontros, sendo um em outubro, dois em novembro, e um em março. Os encontros ocorriam em sala de atividade ou no pátio da organização, conforme o tipo de atividades realizadas, podendo ocorrer mudanças de local caso o grupo julgasse necessário.

Vale ressaltar que, embora a realização do grupo tenha acontecido por um curto período de tempo, pudemos observar uma série de resultados extremamente relevantes para a relação dos usuários com a instituição, com os profissionais e com os colegas. E, ainda que as atividades não estejam acontecendo de forma presencial pelas determinações governamentais, esforços e estratégias estão sendo construídos na tentativa de manter o vínculo e o cuidado desses jovens.

As dinâmicas e as temáticas de discussão eram pensadas e planejadas em reuniões, também quinzenais, pela terapeuta ocupacional e pela assistente social a partir das demandas e dos interesses levantados pelo próprio grupo.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos os resultados mais relevantes para cada um dos encontros. Para isso, dividiremos a seção em quatro partes: (1) Primeiro encontro: vínculos, confiança, liberdade e diversão; (2) Resolução de problemas e trabalho colaborativo; (3) Caixa de histórias e sentimentos; e (4) Estradas da vida: dificuldades e facilitadores.

3.1- Primeiro encontro: vínculos, confiança, liberdade e diversão

O primeiro encontro teve a participação de oito dos 12 usuários selecionados. Os que não participaram, não haviam comparecido à instituição durante todo dia para nenhuma atividade. Preparamos dinâmicas de jogos e brincadeiras que pudessem atuar como “quebra-gelo” e fossem facilitadores na criação de vínculos.

Iniciamos as atividades na Sala de Expressão Corporal, um espaço que fica geograficamente mais afastado do prédio onde eles realizam as outras atividades e, por isso, oferece maior sensação de conforto e segurança para que questões pessoais possam ser compartilhadas.

Além disso, o espaço conta com uma estrutura bastante diferente das salas de aula e das salas de oficinas formativas, sendo uma sala ampla, com colchonetes, tatames, caixa de som, espelhos grandes em uma das paredes, e outros materiais para práticas artísticas corporais.

Proporcionando um espaço bastante diferente do que o que eles estão acostumados no cotidiano da instituição.

Começamos propondo uma brincadeira musical de apresentação para a qual, inicialmente, eles apresentaram resistências. À medida que a terapeuta ocupacional e a assistente social começaram a brincar, o grupo achou graça, e pouco a pouco, alguns começaram a participar.

O grupo funcionou enquanto uma *caixa de ressonância*³: nossas ações afetaram os jovens um a um, e uns afetaram aos outros, até que quase todos estavam participando da dinâmica. Um dos jovens, embora não tivesse se recusado a participar do encontro, preferiu ficar no canto e não participar ativamente. Em alguns momentos, ele fingia ir dormir, deitava de bruços com o rosto escondido entre os braços, e nos espiava vez ou outra com um olho só.

Conforme os jovens foram se soltando, a sala, apesar de ampla, começou a ficar pequena demais para o grupo. Por sugestão dos próprios jovens, nos dirigimos para a área externa da instituição e sugerimos um jogo de “pega-pega” colaborativo. Vendo a agitação e divertimento dos colegas, o jovem que não havia participado de nenhum jogo até então, se juntou ao grupo para o “pega-pega”.

Ao final das dinâmicas, reunimos o grupo para conversar rapidamente e obter um retorno sobre encontro. Percebemos que a postura deles, com relação a nós, profissionais, já havia mudado. Eles apresentavam uma postura mais leve e mais aberta para o diálogo.

Alguns jovens apontaram que gostaram de participar de um encontro mais descontraído e sem obrigações, no qual eles puderam falar sobre qualquer assunto sem serem julgados, e puderam se divertir. Outros apontaram a importância de trabalhar coletivamente e com respeito pelos colegas para conseguir completar cada dinâmica, e concluíram, sozinhos, que a colaboração e o respeito mútuo era positivo para todos do grupo.

3.2- Resolução de problemas e trabalho colaborativo

Para o segundo encontro, compareceram sete usuários e a temática trabalhada foi “Resolução de problemas em grupo”. Essa temática havia sido levantada como possibilidade por eles no encontro anterior, quando alguns apontaram a necessidade de trabalhar este elemento no grupo.

³ O conceito de “caixa de ressonância” é trabalhado por Maximino (1997) para refletir sobre o impacto de intervenções terapêuticas ocupacionais grupais. O efeito “caixa de ressonância” acontece quando a ação de um membro do grupo influencia as ações dos outros. Aqui, usamos para nos referir a esse momento em que nossas ações afetam um jovem, que afeta outro, até que todos estejam harmonicamente desenvolvendo a atividade.

Percebemos, neste encontro, que os jovens iniciaram o encontro mais disponíveis para a realização das atividades propostas, e houve pouca resistência para a realização das atividades. A dinâmica central preparada para o dia envolvia a resolução de um problema, o qual só poderia ser solucionado se houvesse a colaboração de todo o grupo.

Em fila, em pé, cada um sobre um pedaço de papel, eles precisavam se imaginar enquanto um navio. A frente deles, um espaço vazio que precisaria ser atravessado por todo o grupo, até a plataforma, representada por um tatame. Os papéis não podiam ser arrastados para frente com os pés e quem caísse para fora do seu papel, estaria eliminado do jogo. Essas foram as únicas regras dadas a eles.

Para resolver os problemas, o último da fila deveria dividir o espaço do papel com o participante a sua frente, pegar o seu papel e passar de mão em mão, até chegar ao primeiro da fila, que deveria colocar o papel no chão, a sua frente. Estando o papel livre à sua frente, ele deveria pular para o espaço livre, e todos da fila deveriam acompanhar esse movimento. Essa tarefa precisaria ser repetida até que todos pudessem atravessar a ponte.

Todos se empenharam apresentando ideias para solução do problema, e com a ajuda das profissionais, eles conseguiram se articular para completar a dinâmica. Quando estavam no meio do caminho para chegar ao final, um dos jovens desistiu, e saiu. Com ele, outros dois jovens também desistiram (efeito caixa de ressonância).

Os outros quatro, optaram por ir até o fim da dinâmica, e no final, sentamos em roda para conversar. Os jovens que finalizaram a atividade, demonstravam um misto de contentamento, por terem concluído a tarefa, e descontentamento, por não terem tido a colaboração dos colegas desistentes.

Essas constatações, feitas pelos próprios jovens, ajudou na construção de um diálogo mais horizontal, à medida que as profissionais se colocaram como mediadoras da situação, sem assumir uma posição hierárquica para cobrar a participação deles.

Assim, os jovens puderam argumentar e defender seus pontos de vistas, tanto os que finalizaram, quanto os que desistiram. Eles puderam partilhar sentimentos frente aos enfrentamentos de desafios, e associar com situações cotidianas.

Por fim, o encontro gerou aproximação e empatia entre os usuários, que compreenderam as dificuldades individuais de cada um, bem como o reconhecimento das potencialidades individuais. Reconhecendo, inclusive, as ajudas verbais que um dos participantes desistentes dava mesmo já estando de fora da brincadeira.

O nível de reflexão e abertura para o diálogo já estava bem maior entre os jovens e as profissionais, e isso possibilitou que eles começassem a trazer experiências mais pessoais da vida cotidiana fora da instituição, demonstrando que as dinâmicas e a condução do grupo mais horizontal contribuem para aproximação, vinculação e confiança dos usuários.

As reflexões trazidas por eles mostraram que a realização de dinâmicas para representação concreta de algumas situações, contribui para a compreensão das discussões, principalmente para aqueles que têm maiores dificuldades de abstração.

3.3- Caixa de histórias e sentimentos

Tendo percebido uma maior abertura com os usuários, para o terceiro encontro programamos uma dinâmica mais reflexiva que trouxesse a luz as vivências cotidianas. Selecionamos palavras-chaves e imagens que pudessem ser disparadores de discussões. As palavras foram: cuidado; casa; violência; diversão; família; briga; rua; e amigos. E as imagens foram: um emoji representando choro; uma foto de jovens em roda numa praça; um desenho de uma mulher com um coração partido; um grupo de jovens fazendo poses e no fundo uma favela; um desenho de um par de mãos segurando um coração; o desenho de uma casa; e o desenho de um homem agredindo uma mulher. As imagens foram impressas e colocadas dentro de uma caixa, a caixa possuía uma abertura circular em uma das laterais.

Sentados em roda, o grupo ia passando a caixa, de um por um, e sorteando um papel. A partir da imagem ou palavra sorteada, cada jovem poderia compartilhar e comentar uma situação vivida que relacionasse com o símbolo. Os outros poderiam comentar e compartilhar com outras experiências.

A partir da figura da casa, por exemplo, foi o que mais gerou compartilhamentos e discussões entre os usuários. Todos os presentes residem na casa de familiares (mãe, pai, irmãos, tios, avós, etc), e foi apontado como um sonho comum entre eles alcançar a independência financeira, constituir uma família e ter a própria casa. A partir desses compartilhamentos, pudemos discutir quais fatores influenciavam para que eles quisessem sair de suas atuais residências, quais fatores poderiam auxiliá-los nesse processo de saída, entre outras questões que foram levantadas.

Outra imagem bastante discutida foi a fotografia de jovens reunidos na praça, que gerou reconhecimento e pertencimento com a maioria dos presentes. Para os jovens do grupo, passar um tempo com os amigos na praça é uma forma comum de lazer. Ao mesmo tempo que a

imagem da praça trouxe bastante experiências e sentimentos positivos, eles também trouxeram essa atividade cotidiana como uma atividade de risco.

A partir dessa constatação feita por eles, pudemos conversar de forma aberta, a partir da perspectiva da Redução de Danos⁴, sobre os usos prejudiciais e de lazer, principalmente, da maconha e do álcool, as duas substâncias mais usadas entre o grupo. Muitos deles referiram o uso da maconha como estratégias para enfrentar as dificuldades em casa, para enfrentar os momentos de tristezas e mágoas não suportáveis, como forma de busca de momentos de felicidade e diversão, mesmo sabendo que essas buscas e enfrentamentos serão momentâneos.

Em debates como esse, pudemos perceber a importância de que este espaço seja seguro e de acolhimento, e não de punição. Em outros espaços, esses usuários não se sentiriam livres, confortáveis e confiantes para falar abertamente sobre assuntos tão delicados. Tendo essa abertura, pudemos acolher as demandas e as angústias, e orientá-los frente a situações de risco, mas sem desconsiderar as necessidades básicas e os sofrimentos reais pelos quais eles passam.

Por demandas da instituição, este foi o último encontro do ano de 2019 que conseguimos realizar com o grupo.

3.4- Estradas da vida: dificuldades e facilitadores

Este último encontro aconteceu no início de março de 2020, no processo de retomada das atividades da instituição e o grupo teve algumas mudanças. Optamos por dividi-los em dois subgrupos, a partir da identidade de gênero, para que pudéssemos aprofundar as discussões a partir das temáticas da violência e da sexualidade. Inclusive, para dar conta de demandas trazidas pelos usuários em atendimentos individuais com as profissionais.

O planejamento para o semestre era realizar encontros semanais alternados, uma semana com as meninas e outra semana com os meninos, e o foco do trabalho seria pensar em planejamentos e projetos de vida. Em decorrência da pandemia pela COVID-19, apenas o primeiro encontro com o grupo de meninos aconteceu, sendo que de cinco, quatro compareceram. Destes, três já faziam parte do grupo no ano anterior, e percebemos que, apesar do intervalo das férias, o vínculo com eles se manteve, produzindo confiança até mesmo para o recém-chegado no grupo.

A dinâmica para este encontro chamava-se “Estradas”, e compreendia um cartaz, em tamanho A2, que no centro havia a descrição “eu”, e a partir desta descrição, saíam caminhos. Alguns caminhos não chegavam em lugar nenhum na representação na folha, e outros

⁴ Referente a Política Pública de Redução de Danos para usuários de álcool e outras drogas.

chegavam em estações com os dizeres: amor; relacionamentos interpessoais; família; casa; trabalho; diversão; e escola.

Sentados em roda, um por vez pode escolher um caminho para seguir e deveria compartilhar com o grupo o porquê da escolha, se aquele caminho era um lugar para onde eles queriam ir ou não, e quais as dificuldades que poderiam encontrar ao longo deste caminho. Os caminhos que não chegavam a estações pré-estabelecidos, poderiam ser usados por eles para representar quais fossem os desejos deles.

Nos momentos de compartilhamento, os colegas poderiam colaborar, compartilhando experiências que já tiveram ou ideias sobre o assunto. Um caminho escolhido por todos foi o trabalho, a partir do qual o grupo discutir sobre o sentimento de frustração frente a uma demissão, bem como a expectativa de ser encaminhado para entrevista, ou mesmo de não ser selecionado. Entre os quatro usuários, dois já haviam tido experiências negativas no mercado de trabalho, e puderam falar sobre os desafios enfrentados.

Os que já tinham experiência puderam compartilhar aquilo que avaliavam como erros cometidos durante o trabalho e que, possivelmente, foram a causa das demissões. Assim como, os usuários que não tinham experiência, puderam falar sobre suas expectativas e suas estratégias para não cometer aquilo que identificavam como erro.

Novamente, o uso da maconha apareceu como uma estratégia para o enfrentamento dos desafios no trabalho e das frustrações, e pudemos conversar sobre as possibilidades de uso da substância que não interferissem no processo de trabalho.

Outra estação bastante discutida foi a do amor, representada pela figura do coração, e que elucidou situações em que eles se sentem “de coração partido” (sic), entristecidos, e também fazem uso de maconha e álcool. Quando questionamos as situações que os faziam ficar chateados, todos eles apresentaram suas relações familiares, principalmente com os adultos responsáveis por eles - pais, mães, irmãs, avós, tias.

Identificamos que as relações familiares os deixavam bastante chateados, sendo que um dos usuários sempre apresenta-se mais choroso quando fala da família.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o espaço de reflexão e de trocas se manteve empático e respeitoso, mesmo diante de grandes intervalos de tempo, e que as dinâmicas são estratégias fundamentais para a percepção dos usuários sobre as situações cotidianas que impactam em sua vida. Também

percebemos que o grupo se aproxima e se reconhece enquanto grupo à medida em que compartilhamos experiências, e que isso se reflete positivamente nas salas de formação.

Notou-se que os participantes do grupo estabelecem vínculos com as profissionais, e quando identificam a necessidade de apoio, buscam por atendimentos individuais com a terapeuta ocupacional e/ou com a assistente social. Avaliamos de forma positiva essa vinculação por parte dos usuários, considerando que a maioria deles estabelecia relações conflituosas com a equipe antes da participação nos grupos.

Compreendemos as limitações impostas pelo momento de pandemia, e que isso impactou de forma negativa alguns vínculos construídos. Por outro lado, esses vínculos estabelecidos previamente, nos permite dar continuidade ao trabalho pelas redes sociais, ainda que de forma mais individual e sem o recurso das dinâmicas.

Portanto, avaliamos que, de forma geral, o grupo contribuiu positivamente para todos os jovens que participaram, em diferentes aspectos: emocionais, sociais, relacionais, comportamentais, entre outros.

Além disso, a realização destas intervenções, bem como a respostas positivas à elas, nos trouxeram uma maior necessidade de discussões em torno da temática de que as pessoas com Deficiência Intelectual estão mais expostas aos riscos psicossociais e a consequente violação de direitos, seja pelo desconhecimento de seus direitos, pela dificuldade de avaliar e refletir as consequências de suas atitudes, e a pouca/baixa autonomia para a resolução de seus problemas cotidianos, frente às políticas públicas e serviços que ainda não garantem seu acesso de forma igualitária, enfim a sua participação social.

O trabalho realizado também nos proporciona intervenções mais eficazes junto às famílias destes jovens, buscando ampliar as condições sociais para o cuidado, a preservação do vínculo, por meio de orientações e encaminhamentos, e a articulação com as redes socioassistencial e intersetorial. Essas articulações, facilitam o acesso e a garantia de direitos, nos auxiliando na prevenção de situações de rompimento de vínculos, amenização de situações de conflito e melhora do vínculo destes jovens com suas famílias. Reduzindo também a exposição a situações de risco psicossocial, tornando a família um dos principais responsáveis pela oferta de cuidados e proteção.

E por fim, apontamos para a potência da realização de atividades nas instituições que possam oferecer espaços de trocas e acolhimentos de formas afetivas e profissionais, que não tenham como principal meta estabelecer relações hierárquicas, de controle e de julgamento dos

jovens. Principalmente, levando em consideração as violências e violações de direitos que os jovens em maior vulnerabilidade podem sofrer ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em julho de 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento Proteção Social Especial. **Orientações Técnicas: Serviço de Proteção Especial para Pessoas com Deficiência e suas Famílias, ofertado em Centro-dia de Referência. Perguntas e respostas**. Brasília: MDS, 2012.

MAXIMINO, V. S. A constituição de grupos de atividade com pacientes psicóticos. 1997 199 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/311859>. Acesso em julho de 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.iea.usp.br/eventos/documentos/9788564047020_por.pdf. Acesso em julho de 2020.

WANDERER, A. Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12363/1/2012_AlineWanderer.pdf. Acesso em julho de 2020.

O PANORAMA DAS APAES DO ESTADO DE SÃO PAULO NA PRESTAÇÃO DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS

SILVA, Aline Lima da
Graduada em serviços social. Pós-graduada do Programa de Residência Multiprofissional em
Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.
alinelimadasilva4@gmail.com

RESUMO

O presente ensaio aqui elucidado vem traçar uma breve trajetória das legislações que regem a Política de Assistência Social materializada por meio dos serviços, programa e projetos, sobretudo, aqueles realizados pelas 305 APAEs do Estado de São Paulo às pessoas com deficiência e suas famílias. Objetivando compreender as ações executadas pelas instituições, se faz necessário percorrer um processo histórico/social da defesa dos direitos das pessoas com deficiência especialmente frente à Política de Assistência Social. Desse modo, visando tal elucidação, o artigo fomentará através do estudo em normativas, bibliografias e dados coletados na pesquisa – denominada Censo do Movimento Apaeano, realizada pela Federação das APAEs do Estado de São Paulo – Feapaes/SP no recorte temporal de 2018 à 2019. Destarte, o presente estudo almeja contribuir para futuras pesquisas e discussões que enfatizam o tema aqui elucidado.

Palavras-Chave: Assistência Social. APAEs. Pessoas com deficiência e suas famílias.

1-INTRODUÇÃO

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la!”
(Bertolt Brecht)

A luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência se deu forma participativa por meio dos movimentos sociais frente aos órgãos do governo, o que contribuiu para a promulgação de normativas tais como, a Constituição Federal de 1988 que enfatiza direitos constitucionais específicos no âmbito do trabalho, saúde, assistência social, previdência social, educação, acessibilidade arquitetônica e transporte; a Lei nº 7.853/1989; Decreto nº 32398/1999 – que institui a Política Nacional de Integração da pessoa com deficiência; Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta leis de acessibilidade e prioridade de atendimento; a Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência da ONU (2006) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI- Lei nº 13.146/2015).

Assim no mesmo processo histórico de luta, a Política de Assistência Social reconhecida como política de direito com promulgação da Carta Magna, teve sua materialização em suas

normativas, sobretudo na Resolução nº 109 de 2009 – Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que vem caracterizar os serviços socioassistenciais, dentre eles, o Serviço da Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias.

Destarte, visando fortalecer os serviços executados pelas APAEs do Estado de São Paulo, a Feapaes/SP considerando a relevância da articulação da teoria com a prática executa suas ações, como o Programa APAE Excelência, pesquisas temáticas do Movimento Apaeano (a exemplo o Censo), articulação política, capacitações e demais atividades que irão contribuir para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e suas famílias atendidas pelas 305 instituições.

Desse modo, o presente ensaio foi pautou-se por meio do estudo bibliográfico, documental e na pesquisa feita pela Feapaes/SP denominada “Censo do Movimento Apaeano” o qual irá destacar um breve panorama dos serviços executados pelas APAEs dos Estado de São Paulo na área da assistência social, visando assim, contribuir para o debate e futuras pesquisas relacionadas ao tema.

2- A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: BREVE RELATO SOBRE AS NORMATIVAS QUE REGEM OS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS

Inicialmente é imperioso realizar um breve relato da trajetória da política de assistência social, enquanto política de direito assegurada na Constituição Federal de 1988. Destarte, por meio do prisma de Aldaíza Sposati:

Incluir a assistência social como política pública não significa a assistencialização da política social, mas, muito pelo contrário, a ruptura com o pragmatismo de ações governamentais no campo da assistência social para alçá-lo ao estatuto de política pública assegurada de direitos. (2013, p. 32).

Contudo, somente em 2009 houve o reordenamento da política de assistência social que se materializou através do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, estruturando assim, um referencial na prestação de serviços aos usuários/as da rede socioassistencial, seja ela da rede direta (equipamentos públicos) ou da rede indireta (instituições do terceiro setor) que compõe o sistema SUAS.

Como resultante desse processo, organizou-se a rede socioassistencial sob gestão descentralizada e participativa dos municípios, com a organização do SUAS estruturou-se suas ações assistenciais prevista na Lei Orgânica – LOAS determinando as competências e atribuições dos entes federativos em sua gestão e financiamento fundo a fundo, implicando a garantia de continuidade de suas ações e serviços em todo território brasileiro.

Assim, ao reconhecer o SUAS como o Sistema que organiza as ações socioassistenciais, no contexto da LOAS incorpora também os níveis de Proteção Social em Básica e Especial – Média e Alta Complexidade -, cabendo assim as instituições públicas – CRAS e CREAS – e/ou Organizações da Sociedade Civil – OSC⁵ a operacionalização da Política.

Nos estudos de Colin Jaccoud (2013, p.42), a autora enfatiza: ⁶

A participação das entidades sem fins lucrativos ganha perspectiva orgânica na política de assistência social, a partir da estruturação de um patamar específico de integração e coordenação entre elas e o Estado. A realização do provimento público, neste campo de intervenção social, opera por meio da iniciativa pública e privada, e demanda sua articulação em um conjunto integrado de ações, constituindo a Rede Socioassistencial. As entidades privadas de assistência social se vinculam à rede por meio de pactos em torno de objetivos comuns para a garantia de direitos socioassistenciais, de forma a configurar um sistema com a complementaridade necessária ao atendimento à integralidade das demandas da população no campo da assistência social e compartilhamento de responsabilidades pelos resultados.

Deste modo, para a execução dos serviços tipificados pela Política de Assistência Social, temos a NOB-RH, NOB-RH/SUAS, e em junho de 2011, o Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS promulgou ainda a Resolução nº 17 e a Resolução 9 de 2014 que definem e reconhecem os profissionais de nível superior, médio e fundamental para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Sendo assim, conforme as normativas, o SUAS fundamenta-se com principais pressupostos a territorialidade, a descentralização e a intersetorialidade, prevê ainda um sistema unificado com partilha de responsabilidades entre os entes federados e as instâncias do sistema de informação, monitoramento e avaliação, além de preconizar uma lógica orçamentária que garante cofinanciamento com repasse automático de recursos fundo a fundo, objetivando desse modo, a garantia socioassistencial aos usuários da política.

3-FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE SÃO PAULO: ASSESSORAMENTO E DEFESA DE DIREITOS

A Federação das APAEs do Estado de São Paulo – Feapaes/SP foi fundada em 1993, com atuação na área da assistência social, conforme seu Estatuto Padrão, Art 2º:

É uma associação civil, beneficente de assistência social, de assessoramento, de defesa e garantia de direitos com foco no fortalecimento do movimento social da

⁵ A nova redação da Lei Orgânica de Assistência Social, Lei nº 12.435 de 2011, considera entidades e organizações de Assistência Social aquelas sem fins lucrativos que, isolada ou cumulativamente, prestam atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta Lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de direito (BRASIL, 2011, p.9).

pessoa com deficiência, formação e capacitação de lideranças, defesa, efetivação e construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, nas áreas da educação, saúde, esporte, cultura, formação do trabalho, estudo e pesquisa, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada.

De tal modo, a Feapaes/SP também tem a caracterização de entidade de assessoramento e de defesa de direitos, conforme estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 27/2011 e a Nota Técnica Nº 10/2018 do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) – Departamento da Rede Socioassistencial Privada do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. A saber:

As entidades de assessoramento são aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuários, formação e capacitação de liderança, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos da Lei nº 8.742/1993, e respeitadas as deliberações do CNAS.

E de defesa e garantia de direitos são aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público de assistência social.

Assim, conforme as normativas que regem os princípios para a atuação das instituições conforme a Resolução do CNAS nº 27/2011, a Feapaes/SP realiza atividades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e o assessoramento as 305 APAEs a qual representa, tendo como respaldo legal para a execução de suas ações, a Política Nacional da Assistência Social (PNAS) nº 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Sistema Único da Assistência Social (SUAS) redigido pela Lei nº 12.435/2011, Certificado das Entidades de Assistência Social (CEBAS) Lei nº 12.101/2009, Resolução nº 27/2011 (CNAS), Resolução nº 34/2011, a Lei nº 13.146 /2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e demais legislações pertinentes que contribua para o fortalecimento dos serviços e consequentemente para a garantia e luta dos direitos das pessoas com deficiência.

Destarte, uma de suas atividades realizadas as 305 APAES é o Programa APAE Excelência⁷ que objetiva em seu segundo Ciclo, estruturado em três etapas, sendo elas, o

⁷ O Programa APAE Excelência em seu primeiro Ciclo teve como metodologia de trabalho, primeiramente, a aplicação do Checklist nas áreas da Assistência Social, Educação, Gestão e Saúde no período de 2012 a 2014; em sua segunda etapa, 2014, foram realizadas as Orientações Técnicas nas quatro áreas de atuação das APAEs; em seu terceiro momento, 2016, foram realizados 22 Whorkshops nos 22 Conselhos Regionais do estado, trabalhando ainda com as 305 instituições filiadas o Relatório de Implantação de Melhorias (RIM); e em sua quarta etapa, iniciada em 2017, pautou-se por visitas in loco de assessoramento da Equipe da Qualidade. O Programa tem como objetivo geral compreender a realidade de atuação das 305 APAE e assim buscar estratégias de trabalho para a melhoria continua dos serviços executados para as pessoas com deficiência e suas famílias. (Relatório de Atividades – Feapaes/SP, 2018, p. 10).

monitoramento, a capacitação e o assessoramento, realizar o diagnóstico institucional e social dos serviços executados pelas instituições do Estado de São Paulo proporcionando elementos/ferramentas necessários ao fortalecimento dos serviços executados pelas instituições a qual a Feapaes/SP representa.

Este trabalho realizado, por meio do Programa APAE Excelência traz a luz os indicadores necessários para o fortalecimento da Rede Apaeana do Estado de São Paulo, considerando que as diferenças regionais e institucionais de cada APAE deve ser levada em consideração para o planejamento das atividades propostas no assessoramento contínuo, o que podemos verificar em um dos princípios do SUAS, “a relevância dos indicadores qualitativos e quantitativos como uma ferramenta para a elaboração, monitoramento e avaliação das ações feitas, para que a intervenção seja a mais próxima possível da realidade social.” (MDS, 2013, p.75).

Destarte, comungando com os estudos de Marx (1996), “a investigação é justamente conhecer a constituição do concreto, ou seja, o pensamento apenas reconstrói e reproduz o objetivo para que se retorne ele como um concreto pensado”. Ou seja, compreender por meio da pesquisa e da instrumentalidade de trabalho as reais especificidades de um determinado território e/ou instituição, possibilita assim, um planejamento (pensamento) vinculado as reais necessidades do público atendido (concreto), o que se pode compreender que não existe teoria sem prática, sendo elas transversais para a realização de pesquisas e intervenções no cotidiano profissional.

Assim, comungando com a definição destacada por Matos (2006, p. 11), por assessoria entende-se ser uma ação desenvolvida por um profissional com conhecimento na área, que toma a realidade como objeto de estudo e detém uma intenção de alteração da realidade. O assessor não é aquele que intervém, deve sim propor caminhos e estratégias ao profissional ou à equipe que assessora e estes têm autonomia em acatar ou não as suas proposições. Portanto, o assessor deve ser alguém estudioso, permanentemente atualizado e com capacidade de apresentar claramente as suas proposições.

3.1- O panorama das APAEs do Estado de São Paulo: defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência e suas famílias

É somente na compreensão da conjuntura social em que o sujeito está inserido, que há possibilidade de um pensar da realidade como um todo, o que segundo Yolanda Guerra (2012)

“não se trata de qualquer prática, nem de qualquer teoria, mas daquela que encerra em seu movimento a dimensão transformadora da realidade social”.

Considerando que para buscar alternativas de intervenção em uma determinada realidade, se faz necessário a realização de pesquisa visando o aprofundamento do estudo e a compreensão da dialética e conjuntura social, e somente a partir daí, que se poderá construir conjuntamente com todos os atores sociais ações para o fortalecimento dos serviços executados aos usuários da Política de Assistência Social.

Pensando nesta perspectiva, a Federação das APAEs do Estado de São Paulo construiu conjuntamente com os profissionais da equipe da qualidade⁸ e coordenadores estaduais⁹, um questionário denominado “Censo do Movimento Apaeano”, por área de atuação sendo elas, assistência social, educação, gestão e saúde, objetivando dessa forma visualizar os serviços executados pelas 305 APAEs do Estado.

Destarte, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi à formulação do questionário; o registro do Censo no sistema da Feapaes (acesso restrito da APAE)¹⁰; envio do formulário (Censo) em PDF para as 305 APAEs por e-mail; respostas registradas pelas APAEs e quando houve a necessidade de orientações de como proceder para o registro das respostas, as APAEs entraram em contato com os técnicos da Federação que orientaram frente as demandas solicitadas.

Assim, o presente ensaio irá destacar o censo da assistência social que teve como respaldo para a sua formulação, as normativas que regem a Política, sendo elas, Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais - Resolução nº 109 de 2009 do CNAS; NOB/RH – SUAS Resolução nº 269 de 2006; Resolução do CNAS nº 17/2011 que ratifica a equipe de referência definida pela NOB-RH/SUAS (profissionais de nível superior); Resolução nº 9 de 2014 do CNAS que ratifica e reconhece as ocupações (profissionais do ensino médio e fundamental).

Portanto, o questionário pautou-se em questões como, a equipe do serviço socioassistencial da APAE; quantidade de usuários atendidos no Serviço da Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias; ações/atividades realizadas, Serviço da Proteção Social Especial – Alta Complexidade (Residência Inclusiva);

⁸ São profissionais que prestam assessoramento nas áreas de atuação da assistência social, educação, gestão e saúde.

⁹ São representantes de profissionais que atuam nas APAEs, sendo na área da assistência social as seguintes coordenações: Assistência Social, Autogestão e Autodefensoria, Defesa e Mobilização de Direitos e família.

¹⁰ A Federação das APAEs do Estado de São Paulo, possui um sistema específico para acesso das APAEs para solicitarem assessoramento, consultas em materiais de apoio (documentos) e pesquisas do Movimento Apaeano.

ações/atividades realizadas nas Residências Inclusivas; financiamento do Serviço da Alta Complexidade; número total de usuários atendidos pelas APAEs; número total de usuários acima de 30 anos¹¹; inclusão ao mundo do trabalho; articulação com a rede de garantia de direitos; documentos imprescindível as organizações da sociedade civil, a exemplo do Plano de Trabalho; trabalhos realizados para as famílias; trabalho realizado com o público em processo de envelhecimento e o Programa da Autogestão e Autodefensoria¹².

De tal modo, no dia 15 de agosto de 2018 a Feapaes/SP lançou via sistema, o Censo na área da assistência social, o qual deveria ser respondido pelas APAEs que possuíam a área da assistência social e preferencialmente pela/o assistente social e/ou pelo coordenador/a do serviço.

Desse modo, o presente artigo irá destacar alguns dos dados apresentados no “Censo do Movimento Apaeano” na área da assistência social, sendo eles, tipo de serviços executados, equipe de referência e participação social das/os usuáries. A escolha destes pontos se deu em razão de possibilitar ao leitor um panorama dos serviços executados pelas APAEs. Sendo que das 305 instituições, 282 instituições responderam a pesquisa do movimento na área da assistência social.

Portanto, conforme enfatizado na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (MDS, 2013, p. 4):

Esta normativa possibilitou a padronização em todo território nacional dos serviços de proteção social básica e especial – média e alta complexidade, estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais. Além das provisões, aquisições, condições e formas de acesso, unidades de referência para a sua realização, período de funcionamento, abrangência, a articulação em rede, o impacto esperado e suas regulamentações específicas e gerais.

Portanto, em consonância com a normativa que regem os serviços da Política de Assistência Social, as APAEs do Estado de São Paulo responderam no Censo, que prestam serviços na Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias¹³.

¹¹ É válido destacar que na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – Resolução nº 109 de 2009, sobretudo no Serviço da Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias não está estabelecido à faixa etária das/os usuáries/os. Entretanto, considerando o processo histórico de caracterização do serviço da assistência social e a definição da Secretaria Estadual de Assistência Social de 2016, ainda utilizamos “acima de 30 anos”. Contudo, tal dado, é necessário para o fortalecimento de pesquisa e debates relacionados ao processo de envelhecimento da pessoa com deficiência. (grifo meu).

¹² O Programa de Autogestão e Autodefensoria ocorre por meio da representatividade de usuáries/os das APAEs que eleitos conforme o Estatuto Padrão representa as/os demais usuáries/os. A participação social dos autodefensores também está em consonância com a Política de Assistência Social, sobretudo, a PNAS

¹³ Serviço para a oferta de atendimento especializado a famílias com pessoas com deficiência e idosos com algum grau de dependência, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direitos, tais como: exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas no seio da família, falta de

Deste modo, as 282 organizações destacaram na pesquisa a realização do serviço da média complexidade. Contudo, é relevante destacar que além da execução no Serviço da Proteção Social Média Complexidade, a Rede Apaeana do Estado também possui 12 instituições que realizam o Serviço na Alta Complexidade em modalidade Residência Inclusiva.

O Censo trouxe a luz que das 282 organizações que responderam a pesquisa, 277 possuem o assistente social, sendo que 04 dessas instituições não possuem o profissional imprescindível para os serviços da Política de Assistência Social. Também foram destacadas, 258 instituições que possuem psicólogos para o serviço da assistência, e 24 não possuem este profissional; 245 possuem a/o advogada/o e 37 não possuem; 172 possuem a/o Terapeuta Ocupacional; 135 possuem o auxiliar de limpeza; 78 possuem a/o cuidador social; 95 possuem a/o educador social e 44 possuem a/o orientador social.

Assim sendo, foram destacadas algumas categorias/ocupações profissionais, endossadas pela NOB/RH-SUAS, pelas Resoluções 17/2011 e 9/2014 do CNAS que estabelecem e reconhecem os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), assim, pode-se considerar que a Rede Apaeana do Estado de São Paulo atende a composição de trabalhadoras e trabalhadores de nível superior, tais como a/o assistente social, psicóloga/o e advogada/o. Entretanto, é relevante realizar uma análise crítica frente aos motivos que ensejam a APAE há não ter o assistente social em seu quadro de recursos humanos.

Hodiernamente, conforme os dados elucidados pelo “Censo do Movimento Apaeano” a rede atende 69.535 usuárias/os e famílias nas APAEs do Estado de São Paulo, sendo que destes são atendidos na Residência Inclusiva para pessoas com deficiência 126 usuários e 10.779 estão acima dos 30 anos.

Assim, por pessoas com deficiência, destaca-se a Convenção Internacional (BRASÍLIA, 2019, p.15):

A adoção dos preceitos da Convenção Internacional no Brasil avança na direção do modelo social, quanto às terminologias e conceitos de deficiência e pessoa com deficiência, que passam a ser “aquelas que têm impedimentos corporais de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, ou sensorial, os quais em interação com as diversas barreiras podem obstruir sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Por entender que a qualificação de tais barreiras

cuidados adequados por parte do cuidador, alto grau de estresse do cuidador, desvalorização da potencialidade/capacidade da pessoa, dentre outras que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia. O serviço tem a finalidade de promover a autonomia, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das pessoas participantes. Deve contar com equipe específica e habilitada para a prestação de serviços especializados a pessoas em situação de dependência que requeiram cuidados permanentes ou temporários. A ação da equipe será sempre pautada no reconhecimento do potencial da família e do cuidador, na aceitação e valorização da diversidade e na redução da sobrecarga do cuidador, decorrente da prestação de cuidados diários prolongados. (JACCOUD, 2013, p.37).

é primordial para a expressão da deficiência no cotidiano da vida da pessoa com impedimentos, a partir de 2007 o Brasil se apropria do modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência proposta pela CIF (Classificação Internacional de Funcionalidades e Incapacidades) – OMS 2011.

Outro dado relevante enfatizado pelo Censo foi à participação social das/os usuáries por meio do Programa de Autogestão e Autodefensoria que tem a finalidade de contribuir na defesa e garantia dos direitos das pessoas com deficiência, favorecendo o desenvolvimento social do sujeito coletivo, e assim, proporcionar a pessoa com deficiência condições de luta seus direitos, atuando no convívio familiar, escolar e comunitário. Assim, das 282 APAEs que responderam à pesquisa, 197 possuem o Programa da Autodefensoria.

Destarte, a Política de Assistência Social por meio da materialização de seus princípios por meio dos serviços, projetos, programas e da participação ativa das/os usuáries/os vem buscando romper com os preconceitos, assistencialismos e estereótipos envolvidos ao público atendido pela política, e assim parafraseando Karl Marx “Ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz para o homem é próprio homem.”.

Destarte, pode-se considerar que os serviços executados pelas APAEs do Estado vêm buscando estratégias para o fortalecimento das ações feitas e a defesa e garantia dos direitos das pessoas com deficiência e suas famílias.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que a luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência teve muitos avanços, contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para de fato haja a garantia dos direitos sociais destes sujeitos coletivos, sejam eles realizados pela Política de Assistência Social por meio da execução de seus serviços, projetos e programas.

Assim, o presente ensaio ora aqui elucidado, veio descrever um breve panorama da caracterização dos serviços executados pelas 305 APAEs do Estado de São Paulo, além de fomentar a relevância de pesquisas envolvidas ao tema da pessoa com deficiência e do Sistema Único de Assistência Social.

Destarte, os dados do Censo do Movimento Apaeano ressaltaram que as APAEs por meio da execução dos serviços conforme as normativas da Política de Assistência Social, trabalham na perspectiva de defesa de atendimento e serviços para as pessoas com deficiência, buscando viabilizar o desenvolvimento de suas habilidades com autonomia e oportunizar a sua participação social perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MDS. **Coletânea de Artigos Comemorativos dos 20 Anos da Lei Orgânica de Assistência Social**. Organizadores: José Ferreira da Cruz...[et al]. - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013, 240p.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**, 2008.

_____. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS**. Brasília, 2005.

_____. **Resolução nº 17 de 20 de junho de 2011**. Brasília, 2011.

_____. **Resolução nº 9 de 15 de abril de 2014**. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 7.853/1989**. Brasília, 1989.

_____. **Decreto nº 32398/1999**. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 5.296/2004**. Brasília, 2004.

_____. **Lei do Marco Regulatório nº 13.019**. Brasília, 2014.

_____-MDS, **Censo SUAS 2018**. Disponível em <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>. Acesso em 2019.

COLIN, D.; JACCOUD, L. **Assistência Social e Construção do SUAS – Balanço e perspectiva: o percurso da Assistência Social como Política de Direitos e a Trajetória necessária**. Brasília: MDS, 2013.

FORTI, V.; COELHO, M. **Contribuição à crítica do Projeto Ético Político do Serviço Social: considerações sobre fundamentos e cotidiano**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do serviço social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, C. **A luta defensiva por direitos de cidadania no contexto da crise mundializada do capital**. GOMES, Claudia; TAVARES, Maria Augusta (organizadoras). Intermittências da crise e questão social: uma interpretação marxista. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 231 a 258.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas**. (2002).

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidades e Incapacidades**. OMS 2011. Acesso em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>

SPOSATTI, A. **Os 20 anos de LOAS: a ruptura com o modelo assistencialista. Coletânea de Artigos comemorativos dos 20 anos da LOAS**. Brasília: MDS, 2013.

EIXO TEMÁTICO

POLÍTICA EDUCACIONAL, PROCESSOS EDUCACIONAIS VOLTADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DEMACQ, Nathália Thaís
Psicóloga. Pós-graduada em Neuroaprendizagem pela Faculdade de Negócios Metropolitana.
ndemacq@gmail.com

MAIA, Márcia Ricci
Psicóloga. Mestre em neuropsicologia e educação pela Universidade Complutense de Madrid.
marcialrmaia@yahoo.com.br

RESUMO

A deficiência intelectual (D.I) possui etiologia múltipla, ou seja, não depende unicamente de um fator, podendo ser causada por questões genéticas, ambientais e perinatais, sendo definida como uma dificuldade nas funções adaptativas como leitura, escrita, raciocínio lógico e matemático. Em pesquisa realizada no Brasil 0,9% da população até 14 anos apresentam algum tipo de deficiência intelectual. De acordo com a legislação brasileira é dever do Estado, da família e da sociedade como um todo, a oferta de um ensino qualificado, inclusivo e acessível à todas as pessoas com deficiência. A abordagem educacional deve priorizar atender as especificidades e potencialidades do aluno. Com o objetivo de refletir em como a neurociência pode colaborar para o processo de inclusão escolar de tais pessoas, esse artigo se deu por meio de uma pesquisa sistemática da literatura recente a fim de observar um panorama geral sobre o tema. Conclui-se que apesar de muito abordado, o tema “inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual” ainda é pouco explorada pelos cursos de formação de educadores, que não possuem, em sua grande parte, em sua grade curricular disciplinas voltadas para as diferenças individuais e como maneja-las, como, por exemplo a “neurociência”, sabendo-se que tal matéria traz consigo o entendimento de que é possível, não somente entender o processo de aprendizagem, como também acessar todos os indivíduos, de acordo com suas potencialidades e especificidades, e que a partir do momento em que temos um espaço em que podemos refletir sobre as deficiências, desenvolvemos maior capacidade de construir uma educação que seja tão inclusiva dentro das escolas quanto é na legislação.

Palavras-chave: Neuroaprendizagem. Inclusão escolar. Deficiência intelectual.

1-INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual possui etiologia múltipla, ou seja, não depende unicamente de um fator, podendo ser causada por questões genéticas, ambientais e perinatais, sendo definida como uma dificuldade nas funções adaptativas como leitura, escrita, raciocínio lógico e matemático, memória, habilidades sociais e de comunicação, cuidados pessoais, entre outros, sendo mensurada por um quociente intelectual (Q.I) igual ou inferior a 70. (CARVALHO et al. 2016). Assim, a pessoa com deficiência intelectual necessita de apoio e serviços especializados para desenvolverem plenamente seus potenciais.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (2013) a deficiência intelectual é subdividida em grupos de acordo com sua intensidade – leve, moderada, grave e profunda, e se encontra dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento. Suas características são plurais e podem aparecer em diferentes pessoas e com diferentes níveis de intensidades, como atraso intelectual, desajuste emocional e comportamental, lesões cerebrais, entre outros.

Em pesquisa realizada no contexto brasileiro (IBGE, 2010), 0,9% da população entre 0 e 14 anos apresentam algum tipo de deficiência intelectual. As pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apontam ainda, como ponto de inflexão de suas pesquisas sobre o tema, que é aos 10 anos que há significativo aumento no número de pessoas com deficiência, o que se justifica pelo início da escolarização, momento esse onde as dificuldades cognitivas são melhores observadas. É importante ressaltar que para cada criança com deficiência matriculada na rede de ensino particular, quatro estão na rede de ensino pública.

Surge então, a neurociência com o objetivo de atrelar o estudo do cérebro, seu desenvolvimento e sua capacidade de plasticidade à educação. Com a visão de que cada indivíduo é um ser ímpar, com capacidades e potencialidades cerebrais também diferentes entre si, e vendo a necessidade de que o ensino se adapte a tais diferenças individuais, potencializando assim, o processo de aprendizagem e a permanência da pessoa com deficiência intelectual na escola.

2-POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) foi um importante marco teórico em se tratando da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Segundo tal Declaração, acolher pessoas com dificuldades educacionais no ensino regular é a maneira mais eficaz de lutar contra

a discriminação e segregação e, por conseguinte, de construir de uma sociedade justa e inclusiva.

Influenciada pela Declaração de Salamanca, a legislação brasileira (BRASIL, 2015), reafirma seu dever do Estado, da família e da sociedade como um todo, a oferta de um ensino qualificado, inclusivo e acessível à todas as pessoas com deficiência e em todos os níveis de instrução, embora, nota-se que, o percentual de pessoas com deficiência em cursos de ensino médio e superior qualificado decresce consideravelmente em comparação aos níveis primários, bem como as taxas de alfabetização que se apresentam menores do que em relação a população geral, sem deficiência (IBGE, 2010).

O aumento do número de pessoas com deficiência intelectual matriculas no ensino regular (BRASIL, 2015), embora seja uma grande vitória em se tratando da política de inclusão, muito pouco tem a nos dizer sobre se, de fato, tais pessoas estão conseguindo desenvolver suas capacidades cognitivas, visto ser um dado quantitativo e não qualitativo (SOUZA E GOMES, 2015), ou seja, nos mostra o número de pessoas com deficiência intelectual matriculas e não se tais pessoas estão adquirindo, consolidando e recuperando, quando necessário em situações do seu cotidiano, o conhecimento.

No Brasil, a taxa de alfabetização de pessoas com deficiência com 15 anos ou mais é de 81,7% em contraponto a taxa de alfabetização de pessoas sem deficiência que atinge o percentual de 90,6% (IBGE, 2010)

Cunha (2015) aponta como um dos grandes desafios vividos em contextos escolares brasileiros, a busca por estratégias capazes de solucionar a questão das dificuldades do ensino para pessoas com algum tipo de deficiência, sendo necessário a construção de um sistema educacional democrático, comprometido a gerar conhecimentos a todos, sem excluir ou segregar nenhuma parcela da população, a saber, aqueles que apresentam maiores dificuldades.

3-FORMAÇÃO ACADÊMICA

De acordo com as práticas pedagógicas inclusivas, ao se notar as dificuldades do aluno, a abordagem educacional deve priorizar atender suas especificidades e potencialidades, tendo um olhar diferenciado sobre o aluno, evitando assim, focar unicamente em seus déficits, considerando as necessidades reais de cada um (CUNHA, 2015) e não, unicamente suas dificuldades.

Embora a avaliação e o diagnóstico da deficiência sejam dados por um profissional da saúde, o grande mediador entre o indivíduo e seu desenvolvimento cognitivo e funcional é o

professor – cabe a este desenvolver atividades ricas em estímulos, promovendo assim a ativação de novas sinapses no educando, modificando química, anatômica e fisiologicamente o cérebro (CUNHA, 2015; MORA 2004 apud. CARVALHO, 2011), sendo a responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência, não só o profissional da saúde (como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais), como também o professor (SOUZA E GOMES, 2015).

Segundo Carvalho (2011) é papel inerente ao educador buscar constantemente novas técnicas para ajudar a desenvolver no aluno a capacidade de inteligência, em detrimento de uma simples memorização. Tal modelo, focado unicamente na memorização mecânica de conteúdo, segundo Carvalho e Vilas-Boas (2016), está defasada, visto ser a educação uma ciência que precisa sempre se reciclar a fim de acompanhar o desenvolvimento humano e econômico do país – se antes a educação formava operários, hoje é necessária uma mudança de paradigma onde se leve em conta os avanços tecnológicos e de comunicação.

Para isso, é necessário a inclusão na base curricular comum as chamadas *softs skills*, onde também estão inseridas disciplinas como foco nas habilidades naturais individuais, comunicação, criatividade entre outras (HECKMAN; KAUTZ, 2012 apud. CARVALHO E VILAS-BOAS, 2016), ou seja, uma nova reconfiguração pedagógica que, estimulando as potencialidades de cada aluno, melhorará seu desempenho individual, resultando em uma maior inclusão na sociedade como um todo (CARVALHO, 2011).

A formação docente deve, portanto, ser consolidada em diferentes bases teóricas, focando seu caráter interdisciplinar (DEMO, 2005 apud. CARVALHO, 2015) inclusive da neurociência, que dá ao educador a oportunidade de conhecer os processos cerebrais que resultam, tanto na aprendizagem em si como também na motivação para a mesma.

Pensando nos benefícios de se pensar a neurociência atrelada a educação, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008) desenvolveu o Centro para Pesquisa em Educação e Inovação para se discutir novas políticas de educação ligada aos estudos neurológicos.

Visto todo o explanado acima, entende-se a neurociência como a possibilidade de atrelar a ciência para melhor compreensão do processo de aprendizagem, sendo uma oportunidade de acessar os mais diferentes tipos de alunos, independentemente de suas especificidades, se aprofundando cada vez mais em suas capacidades (CARVALHO, 2015), tirando assim o foco em processos avaliativos e diagnósticos normativos, que tendem a um olhar rígido sobre as diferenças individuais.

4-NEUROCIÊNCIA

A neurociência consiste no estudo multidisciplinar entre o sistema nervoso e os demais sistemas do corpo humano e comportamento (GROSSI, 2018; CUNHA, 2015). Seu objetivo é investigar como se dá as funções, as alterações, e, por conseguinte, o desenvolvimento cerebral (SOUZA E GOMES, 2015) a partir de seis níveis, a saber: molecular, sistêmico, celular, clínico, comportamental e cognitivo (GROSSI et. ali, 2015 apud. GROSSI 2018).

Embora seja difícil precisar no tempo o momento onde se deu o início dos estudos referentes ao cérebro e sua relação com o restante do corpo humano, sabe-se que os estudos do francês Pierre Paul Broca (1824 – 1880) foram pioneiros em analisar quadros sintomáticos e relacioná-los à estruturas cerebrais após exames neuroanatômicos posterior a morte de seus pacientes, sugerindo assim, um evento causal entre afasias (sintomas que pesquisava) e lesões cerebrais, preconizando a correlação entre disfunções cognitivas e quadro clínicos neurológicos. (MOGRABI et al. 2014). Ainda segundo os autores, após as descobertas de Broca, vários estudiosos tentaram estabelecer a causística entre determinadas áreas cerebrais e suas funções específicas.

Outro precursor dos estudos referentes a neuropsicologia é o soviético Alexander Romanovich Luria (1902 - 1977), que trouxe importantes reflexões relacionadas ao “cérebro social” onde refletia que as estruturas cerebrais podem ser alteradas de acordo com o ambiente, bem como, com os estímulos que recebe (MOGRABI et al. 2014). Luria, conforme Mograbi et al (2014) observou, ainda questionou a ideia de função de uma estrutura específica, ressaltando que tais funções acontecem em rede, de maneira sistêmica, ou seja, ela advém do dinamismo de diferentes estruturas e não unicamente de uma estrutura específica.

Portanto, entende-se que tais regiões cerebrais possuem funções plurais e que podem se especializar em outras funções quando uma estrutura específica se encontra lesionada ou deficitária (MOGRABI et al. 2014), o que é chamado de neuroplasticidade.

Fazendo uso de tal plasticidade neural (a capacidade do cérebro em se reestruturar e se especializar em novas funções, antes prejudicadas ou deficitárias) a neurociência possibilita à educação novas formas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem (SOUZA E GOMES, 2015), sendo o cérebro o *locus* onde este processo se dá (GROSSI, 2018).

Dentre os meios com os quais se pode trabalhar a neurociência em paralelo com a educação está a estimulação cognitiva, que se resume a atividades pontuais que incidem sobre determinada capacidade cognitiva residual, a fim de melhorar sua funcionalidade, ressaltando que as capacidades cognitivas de cada indivíduo são dinâmicas e subsidiadas pela interação

com os demais sistemas dos quais se relaciona, sendo constantemente exercitadas a medida com que se trabalha com elas. (CUNHA, 2015; CARVALHO, 2011).

Como aponta Grossi (2015):

Então, o processo de aprendizagem é realizado por meio da estimulação das conexões neurais que são responsáveis pelo desenvolvimento e a reorganização da estrutura cerebral, resultando em novos comportamentos que podem ser fortalecidos quando ocorre uma efetiva intervenção pedagógica. Grossi, 2015, p. 125.

Porém, como ressalta Cunha (2015) para que o professor faça uso de técnicas de estimulação cognitiva, o mesmo precisa ter um conhecimento a priori sobre neurociência.

5-OBJETIVOS

Refletir em como a neurociência pode colaborar para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual.

6-METODOLOGIA

A confecção deste trabalho se deu a partir de uma pesquisa sistemática da literatura recente em diversas bases de dados nacionais sobre o tema “deficiência intelectual” e “neurociência” e sua leitura minuciosa a fim de observar um panorama geral sobre o tema.

7-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir da leitura do presente artigo que o estudo sobre deficiência intelectual é amplo, pois, ao acometer o indivíduo em diferentes graus também o limita em diferentes esferas da vida, especialmente da vida social e acadêmica. Sabe-se que, independente do grau de limitação, tais pessoas possuem direitos que devem ser defendidos tanto pelo Estado quanto pelas famílias e pela sociedade como um todo.

Dentre tais direitos está o de uma educação acessível, qualificada e inclusiva que tem por objetivo acessar um desenvolvimento pleno de talentos e habilidades a fim de que sua funcionalidade seja cada vez mais estimulada, sendo possível a pessoa se tornar um protagonista social, ou seja, se tornar alguém ativo na sociedade, mesmo com todas suas limitações.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual é amplamente falada, tanto pela legislação quanto por outras leituras acadêmicas já citadas. Muitas vezes considerada um tabu, tanto para os profissionais da educação quanto pelas próprias famílias, a inclusão ainda é vista como uma obrigação, algo que é imposto e deve ser colocado em prática custe o que custar, em detrimento de ser um direito a ser defendido e refletido.

Somamos a isso o fato de que números não podem nos falar com grande propriedade sobre como a inclusão está sendo feita no território nacional, pois, mais do que colocar uma pessoa com deficiência dentro de uma escola, é importante avaliar se tal inclusão está sendo feita em caráter qualitativo, ou seja, se a criança possui espaço físico acessível às suas dificuldades psicomotoras, se consegue se relacionar com os demais estudantes (ou se essa relação é mediada por terceiros), e ainda, se consegue apreender algum conhecimento (não só acadêmico) que possa ser colocado em prática nas outras esferas de sua vida.

O processo no qual a educação brasileira está imersa é, muitas vezes, entendida como um processo rígido, onde não há espaço para o “diferente” ou para aqueles que não se adaptam as antigas formas mecânicas de se construir o aprendizado. Tal rigidez se inicia nos primeiros anos de escola e permanece até os cursos de graduação, estando presente, inclusive, nos cursos de bacharelado, onde pessoas são formadas para formar outras pessoas.

Grades curriculares rígidas, com poucas matérias que dão espaço para a criatividade, desenvolvimento pessoal e diferenças individuais. Pouco se fala sobre o fato de cada pessoa ser única, ter suas próprias características e aptidões – independente se possui ou não uma deficiência.

Surge então a neurociência como uma alternativa de se entender o cérebro humano como detentor de uma grande capacidade de se readaptar quando estimulado de diferentes maneiras. Concluimos então que a inserção da neurociência em espaços educacionais traz a percepção de que é possível acessar diferentes crianças de diferentes maneiras através de atividades que as estimule cognitivamente, respeitando sempre seu tempo e suas características, portanto, é possível usar a neurociência, não somente para entender o processo de aprendizagem em si, mas como uma alavanca para se fazer uma melhor inclusão.

Todavia, para que o educador consiga desenvolver atividades com o foco no desenvolvimento cognitivo e funcional de seu aluno, para além de uma memorização mecânica de conteúdo, é necessário que ele tenha um aporte teórico sobre neurociência em seu processo de formação acadêmica, o que também implica em uma maior interlocução com outras áreas do conhecimento, como com a psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional entre outros, a

fim de capacitar o professor como um mediador, de fato, entre seus alunos e o mundo que os cerca.

A partir do momento em que temos um espaço em que podemos discutir e refletir sobre as diferenças temos mais aportes para lidar com as deficiências na prática, para criar novas formas de fazer uma educação que seja tão inclusiva dentro das escolas quanto é na legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> Acesso em 24 jul. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 15 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Raquel S., MARTINS, Aline Aparecida Silva, SALAZAR, Gabriela, HAASE, Vitor Geraldi. Genética e genômica da deficiência intelectual. In SALLES, Jerusa Fumagalli., HAASE, Vitor Geraldi., MALLOY-DINIZ, Leandro F. (Orgs.) **Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CARVALHO, Diego de, VILLAS BOAS, Cyrus Antônio. **Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, Pollyana Aparecida Figueiredo. **Neurociência e educação: a estimulação cognitiva como possibilidade de intervenção na educação inclusiva**. 50 f. Monografia (especialização). Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar, Universidade de Brasília, 2015.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro. **Neurociência e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, 2018

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro, LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. **Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

HECKMAN, James Heckman; KAUTZ, Tim. **Hard evidence on soft skills**. Labour Economics, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> Acesso em 27 jul. 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **The working brain**: an introduction to neuropsychology. New York: Basic Books, 1976.

MOGRABI, C. Daniel, MOGRABI, Gabriel J. C., LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Aspectos históricos da neuropsicologia e problema mente-cérebro. In FUENTES, Daniel, MALLOY-DINIZ, Leandro F., CAMARGO, Candida Helena Pires de, CONSENZA, Ramon M. (Orgs). **Neuropsicologia**: teoria e prática. Porto Alegre : Artmed, 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Understanding the Brain**: the Birth of a Learning Science. New insights on learning through cognitive and brain science. OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) 1994. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 28 jul. 2020.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual**: aportes para a ação pedagógica. Rev. Psicopedagogia, 2015.

A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

CAVALIERI, Cibele

Pedagoga

Especialização em Educação Especial – Deficiência Intelectual Atendimento Educacional

Especializado – AEE

cibeleca6@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho abordará um pouco sobre a pessoa com Síndrome de Down, sua história, sua causa, suas características, deficiência intelectual, a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras e a valorização do lúdico como estratégia de ensino, a partir da qual podemos selecionar jogos, brinquedos e brincadeiras que desenvolvem a ludicidade e seja um facilitador da aprendizagem para essas crianças. A pergunta seria: Como utilizar estratégias lúdicas no processo educacional de alunos com Síndrome de Down? Tendo como objetivo refletir, formas e estratégias de se trabalhar com crianças com Síndrome de Down, valorizando por meio do lúdico as diversas formas de se trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras. A metodologia utilizada é a revisão de literatura cotejando-a com a análise de minha experiência como professora na APAE de Pederneiras-SP. O problema que guiou essa pesquisa foi se seria possível, aproveitar os ensinamentos oferecidos pela possibilidade lúdica no processo educacional de alunos com Síndrome de Down, seja na APAE ou na escola regular. Assim, esta é uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada leituras dos temas relacionados ao lúdico, ao brincar e, especialmente, ao tema da Síndrome de Down. Nos dias atuais fala-se muito em inclusão como possibilidade de modificar a sociedade, na qual pessoas com deficiências possam buscar seus desenvolvimentos e exercer sua cidadania. A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras é de fundamental importância para o desenvolvimento e participação prazerosa no trabalho de estimulação, apesar da criança com Síndrome de Down brincar como uma criança sem deficiência, ela tende a ser menos manipulativa e explorativa, devido a ter menor habilidade motora. Poderemos ver também o papel do professor e da família junto do aluno com Síndrome de Down. Para que a criança com Síndrome de Down se desenvolva adequadamente ela necessita o máximo possível de estímulo, seja eles, cognitivo, afetivo, emocional, para isso ela necessita do apoio familiar, equipe escolar e dos atendimentos especializados.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Lúdico. Brincar.

1-INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “A importância de estratégias lúdicas no processo educacional de crianças com Síndrome de Down”, é fruto do trabalho que venho desenvolvendo desde 2005

como professora na Escola Educação Especial “Orlando Silva” APAE¹⁴ Pederneiras – SP com alunos com deficiência seja ela, “Deficiências Múltiplas”, “Deficiência Intelectual” e “Síndrome de Down”, pois, é uma área que gosto muito e tenho muita curiosidade em buscar aprender cada dia mais.

A Síndrome de Down é causada por um acidente genético que provoca um atraso no desenvolvimento global da criança. Apesar de ter sido diagnosticado há mais de um século, somente nas últimas décadas houve um avanço significativo em suas pesquisas. A observação de pessoas com essa síndrome permitiu constatar grande dificuldade no desenvolvimento motor, físico, cognitivo e sócio afetivo, muitas vezes esses indivíduos possuem cardiopatias congênitas e inúmeros problemas relacionados a sua estrutura corporal, sendo proveniente do cromossomo 21, ou seja, Trissomia 21 (PUESCHEL, apud SILVA JUNIOR et al, 2007).

Ao brincar, a criança é autora de suas ações, elas se tornam ativas e criativas, ou seja, a criança demonstra seus interesses e necessidades. Para que isso ocorra, deve haver riqueza e diversidade nas brincadeiras oferecidas a elas. Também é preciso que a criança tenha certa independência para escolher seus companheiros e o papel a ser assumido durante a brincadeira (BRINCAR. s.n.t). Sendo assim, em todo brincar, em toda brincadeira, está presente a dimensão lúdica.

Nós professores devemos ser capazes de não só desenvolver atividades, mas principalmente, tornar essas atividades lúdicas de forma que ela seja um meio de se estabelecer relações e interações e aprendizagens entre alunos com e sem deficiência, ou seja, deve-se buscar formas e estratégias para se trabalhar com crianças com síndrome de Down, valorizando por meio do lúdico as diversas formas de se trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras.

2- METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada muitas leituras em livros e sites dos temas relacionados ao lúdico, ao brincar e, em especial, ao tema da criança com Síndrome de Down, sendo utilizada a abordagem qualitativa.

O trabalho passou por várias etapas de pesquisa, necessitando ir em busca de várias fontes. Foram retirados muitos artigos de revistas e sites e muita leitura de livros para que pudesse obter as informações necessárias, além de algumas informações que já tinha conhecimento por trabalhar com a educação especial, professora titular de sala de aula multisseriada.

¹⁴ APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

A revisão de literatura é um importante método para ser realizado por alunos de graduação, pois, ele nos dá o embasamento teórico e nos permite compreender o que fazemos em nossa prática. A pesquisa teórica ocupa um lugar importante, como constituidora de competências e formação básica de novos conhecimentos. Uma pesquisa teórica, que segundo Demo (1991)

Assume o papel de incentivo à pesquisa, na condição de propedêutica, ou seja, como instrumento fundamental para construir a capacidade de construir conhecimento. Sendo conhecimento construtivo fator instrumental das inovações na sociedade e na economia, a questão da ciência, da pesquisa e do conhecimento adquire relevância particular na formação dos alunos e passa a figurar entre os desafios essenciais do sistema educacional como um todo (DEMO 1991, p. 30)

3- O QUE É SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é causada por um acidente genético que provoca um atraso no desenvolvimento global da criança. Apesar de ter sido diagnosticado há mais de um século, somente nas últimas décadas houve um avanço significativo em suas pesquisas. A observação de pessoas com essa síndrome permitiu constatar grande dificuldade no desenvolvimento motor, físico, cognitivo e sócio afetivo, muitas vezes esses indivíduos possuem cardiopatias congênitas e inúmeros problemas relacionados a sua estrutura corporal (PUESCHEL, apud SILVA JUNIOR et al, 2007). Uma criança com “SD” passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que as outras crianças, mas de uma forma mais lenta.

A causa da Síndrome de Down é o excesso de materiais genéticos proveniente do cromossomo 21. As pessoas que a possui apresentam três cromossomos 21, ao invés de dois, por isso, a Síndrome de Down é denominada Trissomia 21 (MORAES, 2009).

Um dos principais fatores de risco é a idade da mãe, que em idade avançada apresentam índices mais altos de riscos, devido o fato de seus óvulos envelhecerem e se tornarem mais propensos a alterações (SILVA, 2002).

A Síndrome de Down é mais frequente em homens do que em mulheres, ou seja, para cada três bebês do sexo masculino, nascem dois do sexo feminino. O nascimento do bebê com Síndrome de Down pode acontecer em qualquer família, independentemente de cor ou etnia (MORAES, 2009).

Assim, a família deve receber o máximo de orientações e motivação para participar de programas educacionais, pois, é fundamental que a família incentive estimule a criança “SD” o máximo que puder, para que ela leve uma vida saudável, independente e compartilhada com a sociedade em que vive.

3.1-Principais Características da Criança com Síndrome de Down

O indivíduo com Síndrome de Down, segundo Castro (2007), é de fácil identificação devido suas características que incluem frente baixa, nariz pequeno, orelha pequena, boca entreaberta com língua grande protusa e sulcada, respiração oral, pregas epicantais no canto interno dos olhos, fendas palpebrais oblíquas, braços curtos, pés e mãos largos, encurvamento dos quinto dígitos, arco plantar é inexistente, dedos dos pés curtos e distância aumentada entre o 1º e 2º artelho.

Possui ainda, manchas de Brushfield na íris (salpicamentos cinza e branco) que desaparecem no final do 12º mês de vida, dentes mal implantados, pescoço curto, narinas normalmente arrebitadas por falta do desenvolvimento dos ossos nasais, prega única nas mãos, perfil achatado, rosto arredondado, bochechas salientes, cabelo liso e ralo.

A cabeça é um pouco menor que a das outras crianças sendo um pouco achatada na parte posterior (Braquicefalia), apresenta hipotonia muscular, problemas cardíacos (40%), propensão a sofrer leucemia e articulações frouxas que comprometem o equilíbrio, ou seja, hiperflexibilidade nas articulações.

Os atrasos motores são de fácil identificação, ou seja, são bastante visíveis no aspecto postural como a aprendizagem do sentar, ficar em pé e a marcha, que geralmente apresenta um atraso de 12 a 36 meses em relação ao desenvolvimento de uma criança normal (CASTRO, 2007).

É importante lembrar que não existem diferentes graus de Síndrome de Down, o que diferencia é que as crianças maiores vão ser mais ou menos desenvolvidas de acordo com os estímulos recebidos e as oportunidades dadas pela sociedade durante seu crescimento. Seu desenvolvimento é bastante semelhante às crianças normais, porém com um ritmo um pouco mais lento. São pessoas semelhantes a qualquer um de nós em vários aspectos, porque sentem, pensam, desejam, sofrem, sentem alegria, se emocionam com as coisas da vida, etc, e diferentes por outros aspectos, a começar por algumas características físicas mais ou menos típicas, e que as diferenciam da maioria das pessoas e as tornam mais ou menos semelhantes entre si, como um grupo (MORAES, 2009).

3.2- Deficiência Intelectual e Síndrome de Down

A deficiência intelectual pode ser entendida como uma limitação das funções neurológicas, ou seja, quando o indivíduo apresenta certa limitação no seu funcionamento

mental e no desempenho de tarefas como a comunicação, cuidado pessoal, de relacionamento pessoal e social, provocando na pessoa uma lentidão no desenvolvimento e aprendizagem, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

A deficiência intelectual é compreendida como um fenômeno relacionado ao desenvolvimento da pessoa e suas interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiência de inteligência que foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos (QI abaixo de 70) e o CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F 70-79), baseia-se no coeficiente de inteligência, classificando-o nos níveis leve, moderado, severo e profundo, conforme o comprometimento (PLETSCHKE; BRAUN, 2008; MEC, 2006).

O aluno com deficiência intelectual, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver sua criatividade e capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, que o aluno seja capaz exprimir um conhecimento, de experienciar novos conteúdos.

É fundamental que se desenvolva o máximo, em todas as áreas, as possibilidades do conhecimento, as habilidades atuais e futuras de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down.

O trabalho com a criança deve ser centrado no contato e interação com o outro e as eventuais complementações das atividades pedagógicas desenvolvidas devem ser informais, através de jogos espontâneos, da relação com o colega e com o material adequado. Assim, de forma agradável e prazerosa, a criança vai desenvolvendo atividades físicas, emocionais e cognitivas que possibilitam a elaboração do pensamento. (SILVA, 2002 p. 05).

Portanto, a criança com Síndrome de Down apresenta certa dificuldade de aprendizagem, na maioria das vezes dificuldades generalizadas, que afetam todas as capacidades como: linguagem, autonomia, motricidade e integração social, podendo ser manifestada em maior ou menor grau, pois, o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade em construir conhecimento como os demais alunos e de demonstrar sua capacidade cognitiva.

4- LUDICIDADE

Conforme estudos realizados, todo comportamento pertence a três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. Do domínio cognitivo fazem parte as operações mentais, como a descoberta ou reconhecimento de informações.

Ao brincar, a criança desperta comportamentos de alegria, sorrisos, prazer, tornando-a mais produtiva para o desenvolvimento, não apenas motor, mas integral das crianças, pois é importante lembrar que embora os comportamentos humanos são divididos em três, eles não se

desenvolvem separadamente, mas integrado e associadamente (Tani et al, 1988). Entretanto, importante lembrar que também as atividades lúdicas podem despertar comportamentos contrários como ansiedade, raiva, frustração, tensão e insegurança, por exemplo, quando um resultado esperado de jogo e brincadeira não são atingidos (CARVALHO, 2003).

Assim, pode-se entender por lúdico a alegria, a espontaneidade, a referência aos não parâmetros da racionalidade. Conforme Olivier (2003) o lúdico deve ser considerado nos seguintes aspectos fundamentais:

- 1- O lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa da atividade. O lúdico é o “gosto porque gosto” que as crianças tantas vezes usam para expressar as suas preferências.
- 2- O lúdico é espontâneo; difere de toda atividade imposta, obrigatória; é aqui que prazer e dever não se encontra, a criança realiza por prazer e não por
- 3- O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados.
- 4- O lúdico se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não se preocupa com a preparação de um futuro inexistente. Sendo o hoje a semente da qual germinará o amanhã.
- 5- O lúdico privilegia a criatividade, a imaginação, devido à própria ligação com os fundamentos do prazer, sem utilização de regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, podendo, portanto, abrir novos caminhos e novas possibilidades.

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância, é permitir que as crianças sejam crianças e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesma; É redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhe o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar. (OLIVIER 2003, p.23-24)

Ao brincar, a criança busca o imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica, onde uma pessoa pode ser outra. Pode ser um personagem, um animal, um objeto, ou imaginar lugares diferentes. Um lugar pode ser outro lugar. É neste entendimento do brincar que o professor pode observar as experiências prévias das crianças e aí agir ou estimular pedagogicamente para que tenham novas aprendizagens, permitindo a criança lidar com as emoções, pois, enquanto a criança brinca, ela equilibra suas tensões provenientes de seu mundo

cultural, ou seja, ela é capaz de construir sua marca pessoal e sua personalidade (FALCÃO; RAMOS, 2002).

Em minha prática de ensino com esses alunos não é diferente, eles interagem, vivem o momento sempre tem uma nova descoberta. As vezes eles ficam bravos, se irritam quando não conseguem realizar ou não sai conforme planejado por eles. As estratégias lúdicas têm trazido grandes resultados para os alunos, pois, eles aprendem brincando, sendo esse fator de fundamental importância para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos seja no aspecto afetivo, motor ou social.

A criança ao brincar é autora de suas ações, elas se tornam ativas e criativas, ou seja, a criança demonstra seus interesses e necessidades. Para que isso ocorra, deve haver riqueza e diversidade nas brincadeiras oferecidas a elas. Também é preciso que a criança tenha certa independência para escolher seus companheiros e o papel a ser assumido durante a brincadeira (BRINCAR. s.n.t). Sendo assim, em todo brincar, em toda brincadeira, está presente a dimensão lúdica

4.1- Importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para crianças com Síndrome de Down.

O brincar além de ser essencial para o processo de ensino-aprendizagem, proporciona à criança com deficiência, vivências positivas por ser significativo, já que, ligado à satisfação e ao êxito, desperta sentimentos de autoestima, autoconhecimento, satisfação e êxito. Os brinquedos utilizados na estimulação das crianças com Síndrome de Down devem ser adequados as suas necessidades e ao seu nível de desenvolvimento, a fim de proporcionar experiências positivas, fortalecendo assim, seu autoconceito (SANTOS; OLIVEIRA, s.d.).

Segundo Vygotsky (1989, apud FALCÃO; RAMOS, 2002) o brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, como:

- a) **afetividade:** são utilizados brinquedos como bonecas e ursinhos que favorecem a dramatização de situações da vida adulta, ou seja, a criança transmite seus problemas afetivos;
- b) **motricidade:** com a utilização de brincadeiras e utilização de brinquedos como bolas, chocalhos, jogos de encaixe, é possível desenvolver a motricidade grossa e fina da criança;
- c) **inteligência:** para o desenvolvimento do raciocínio lógico- abstrato utiliza-se de jogos tipo quebra – cabeça, construção, estratégia etc;
- d) **sociabilidade:** através dos brinquedos, a criança aprende a se comunicar, interagir e situar-se entre as outras;

e) **criatividade**: é desenvolvida através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, etc;

Portanto, o brincar é gostoso e traz felicidade, é brincando que a criança se desenvolve, ela aprende fazendo espontaneamente sem medo de errar. Mesmo, a criança com Síndrome de Down, apresentando algumas dificuldades e limitações, pode levar uma vida normal e realizar as atividades da vida diária como qualquer outra criança, sendo a utilização do lúdico utilizado através do brincar possibilita um riquíssimo auxílio para a construção e aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Os jogos e os brinquedos quando utilizados adequadamente podem ser considerados excelentes recursos a serem utilizados pelas crianças ao entrarem na escola, pois o mesmo deverá ser utilizado como forma de lazer e trabalho, sendo estes, parte essencial de sua natureza, favorecendo tanto os processos que estão em formação, como outros que serão completados. Em relação à criança com Síndrome de Down, o jogo vivenciado pela criança permite a redução dessa distância. Esses recursos didáticos são de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem. (KISHIMOTO, 2007 apud SANTOS; OLIVEIRA, s.d.; FALCÃO; RAMOS, 2002)

Durante as brincadeiras, a criança aprende melhor todos os conteúdos a ser ensinados, ou seja, as atividades com brinquedos terão sempre objetivos didáticos - pedagógicos proporcionando o desenvolvimento integral da criança.

Segundo, Falcão; Ramos, (2002), é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança desenvolve a comunicação, ou seja, abertura para as vivências do mundo adulto, onde ela estabelece seu controle interior, autoestima e as relações de confiança consigo mesma e com as outras pessoas.

Os brinquedos são tão importantes ao brincar quanto um livro de estudo. É de fundamental importância o contato do bebê desde cedo com brinquedos, pois, amadurecem mais rápido do que as que não têm, pois é através destes que as crianças desenvolverão noções de tamanho, forma, textura e até como funcionam as coisas (FALCÃO; RAMOS, 2002).

Jogos e brincadeiras podem ser compreendidos como uma produção sociocultural, fator de desenvolvimento e objeto de ensino. Jogar e brincar são construções orientadas para suprir necessidades da criança em processo de apropriação do mundo social e cultural do ser humano.

Segundo WAJSKOP, 1995 nos dá uma definição para brincadeira:

Para defini-la, tomemos por base a concepção sócio antropológica... que entende que a brincadeira é um fator social, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira na perspectiva sócio histórica e antropológica é um tipo de atividade cuja base genética

é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Portanto, o papel dos jogos e das brincadeiras é a construção dos processos psicológicos da criança, ou seja, esses processos são constituídos em processos mediados em que a criança deve ser orientada a resolver problemas de forma autônoma e se possível sem a ajuda de pessoas mais experientes, para que esse indivíduo entre em contato com conceitos culturais mais avançados, necessários para o processo de resolução de problemas e com isso adquira sua própria autonomia.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da minha pesquisa pude concluir que a Síndrome de Down é apenas uma diferença genética que as pessoas que a possuem podem se desenvolver socialmente como qualquer outra pessoa, desde que seja respeitada pela sua diferença e, com isso, seja estimulado desde bebê com dedicação e responsabilidade.

Crianças com Síndrome de Down têm mais dificuldade para aprender a ler, escrever, fazer operações matemáticas e demoram mais para andar e falar, ou seja, as pessoas acreditem que eles também são sujeitos que possuem conhecimento e por isso, tem muito a nos ensinar.

Através dos estímulos recebidos, uma criança com Síndrome de Down poderá estudar, trabalhar e ter uma vida familiar. Contudo, não podemos desconsiderar suas limitações, como se sabe ela se desenvolve mais lentamente, mas nada a impede de ter uma vida plena e um convívio na sociedade, afinal, diferenças e limitações todos temos em algum aspecto de nossa vida afetiva-emocional, cognitiva ou motora.

Desde a fase da estimulação, fase primeira na qual os bebês iniciam na instituição APAE, o professor desenvolve esse papel na instituição. Desde então eu aprendo a cada dia, não só com as crianças e colegas de trabalho.

Quando o professor utiliza do lúdico em suas aulas, ele torna um facilitador do aprendizado, pois o lúdico assim como o ambiente é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Através da brincadeira e do lúdico, percebemos que pode-se obter resultados bastante significativos no desenvolvimento das crianças com “SD”. O importante é encarar seu desenvolvimento de forma global, mesmo que exista necessidade de diferentes especialistas na APAE. Por sinal, esta é uma oportunidade de trabalharmos juntos, professores e crianças, assim como ensina a ideia de interdisciplinaridade (BRASIL, 1998).

Brincando a criança vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo sua identidade, sendo o brincar um fator determinante para o desenvolvimento integral do ser humano.

Encerro com a certeza de que tenho muito a aprender sobre as pessoas com Síndrome de Down. Certamente aprenderei durante toda minha vida, mas também encerro com tranquilidade e segurança de que posso seguir com meu trabalho, pois hoje estou mais preparada. A certeza maior que tenho é que o caminho que escolhi trilhar na minha profissão foi iluminado por Deus. Não tenho dúvidas que continuarei aprendendo pelo caminho certo, ou seja, na direção de conhecer melhor as crianças com deficiência, especialmente, as com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRINCAR, s.n.t.

CARVALHO, L. M. G. **A atividade lúdica no processo terapêutico**. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí- RS: Editora Unijuí, 2003.

CASTRO, E. M. **Atividade física adaptada**. 2ª ed. Editora Tecmed. Maringá-PR. 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

MEC. **Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF MEC/SEESP 2006

MORAES, L.C. **Atividade física e a síndrome de down**. março-2009. www.noticiadocorpo.com.br. Acessado em 25/06/2019

OLIVIER, G. G. F. **Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer**. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2003.

PLETSCH, M. D.; Braun, P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção**. Democratizar v.II. n. 2, mai/ago.2008 <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>, acessado em 05/07/2019.

SANTOS, T. R.; OLIVEIRA, F. N. **As interações sociais e o brincar da criança com síndrome de down**. s.d. www.pucpr.br acessado em 15/07/2019

SILVA JUNIOR, C. A.; Tonello, M. G. M; Gorla, J. I; Calegari, D. R. **Musculação para um aluno com síndrome de down e o aumento da resistência muscular localizada**. Revista

digital - Buenos Aires – ano 11 N° 104 – 2007 <http://www.efdeportes.com> acessado em 15/02/2010

SILVA, R. N. A. **A educação especial da criança com síndrome de down** Rio de Janeiro 2002 <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br> acessado em 25/06/2019

SOARES, J. A; Barboza, M. A. I; Croti, U. A; Foss, M. H. D. A; Moscardini, A. C. **Distúrbios respiratórios em crianças com síndrome de down.** outubro/dezembro 2004 <http://www.cienciasdasaude.famerp.br> acessado em 25/06/2019

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.

ARTICULAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NO ATENDIMENTO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS COM PARALISIA CEREBRAL E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

FERNANDES, Lucimara
Pedagoga. Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
lucimarafernan@hotmail.com

OTTONI, Ivan Enrique Flores
Fisioterapeuta.
Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Desempenho
Funcional na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - FMRP / USP.
ivanottoenri@yahoo.com.br

GONÇALVES, Adriana Garcia
Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
adrigarcia@ufscar.br

RESUMO

As políticas públicas nacionais direcionadas para a promoção da qualidade de vida das pessoas com paralisia cerebral e deficiência intelectual, apontam a necessidade da atuação integrada de profissionais da educação e saúde. Este relato de experiência tem como objetivo contribuir com conhecimento sobre a importância da atuação entre profissionais da área da saúde e da educação especial, no atendimento especializado de jovens e adultos. Foram atendidos, segundo o modelo interdisciplinar, dezoito usuários com paralisia cerebral e deficiência intelectual, com idade entre 22 a 50 anos, matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Os encontros ocorreram nos períodos de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2019. A equipe técnica foi composta por pedagogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, nutricionista e enfermeiro. Para o planejamento das atividades foram aplicados instrumentos como o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) para verificar as limitações funcionais, a necessidade de dispositivos manuais para mobilidade e qualidade do movimento; e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) com o objetivo de descrever aspectos da funcionalidade e fatores contextuais relacionados às condições de saúde do atendido. Os procedimentos foram anotados pelo pedagogo em um caderno de registros. Com base nas observações, foi possível constatar que a articulação entre os profissionais proporcionou condições mais adequadas para a realização das atividades pedagógicas, as quais contribuíram para o desenvolvimento das habilidades perceptivas, socioafetivas e funcionais dos usuários.

Palavras-chave: Equipe multiprofissional. Educação Especial. Paralisia Cerebral. Deficiência Intelectual.

1-INTRODUÇÃO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Carlos (APAE), estado de São Paulo, foi fundada em 26 de maio de 1962. É uma entidade civil de caráter filantrópico, sem fins lucrativos e que desenvolve projetos e prestação de serviço nas áreas da Assistência Social, Educação e Saúde.

A proposta educacional volta-se para a possibilidade mais ampla de qualidade de vida, bem-estar, o desenvolvimento e a formação básica do cidadão, a inclusão social, escolar e no mercado de trabalho de seu público alvo através dos serviços oferecidos, sem qualquer ônus às famílias ou responsáveis. Atende indivíduos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A instituição adota como método base o Currículo Funcional e Natural, um modelo centrado no indivíduo, com atenção a sua independência (LE BLANC, 1992).

Na área da saúde, os usuários com dezoito anos ou idade superior, diagnóstico de paralisia cerebral e deficiência intelectual, são encaminhados para atendimento na Unidade de Cuidados Diários (UCD).

A unidade preconiza o atendimento humanizado dos usuários com deficiência intelectual e sensório-motora grave, associadas ao comprometimento ortopédico, respiratório, disfagia, síndromes e anomalias congênitas importantes que requerem acompanhamento interdisciplinar contínuo e reavaliações frequentes, constituindo-se o único serviço com estas características na comunidade. Os profissionais do setor atuam de acordo com as Diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) que rege os princípios da universalidade, integralidade e equidade (PAIM, 2009; MENDES, 2012).

Os usuários permanecem no serviço por um período de 4 a 8 horas diárias e participam de atividades individualmente ou em grupo com o objetivo de promover habilidades cognitivas, de autonomia pessoal, comunicativas, psicomotoras, sensoriais, perceptivas e socioafetivas. Busca-se trabalhar aspectos que promovam a melhora da qualidade de vida e proporcionar oportunidades de planejamento laboral e cuidados dos aspectos biopsicossociais aos familiares.

Segundo Lianza (2007) e o Ministério da Saúde (2014), a paralisia cerebral (PC) refere-se as alterações na estrutura e na função do sistema neuromusculoesquelético ocasionadas por lesões encefálicas não progressivas, em fase de maturação estrutural e funcional.

Além das disfunções motoras, os indivíduos com PC podem apresentar deficiência cognitiva, crises convulsivas, dificuldades respiratórias, dificuldades da fala, disfagia, alterações comportamentais, deficiências visuais, surdez, e por consequência, comprometem a comunicação expressiva, receptiva e as habilidades de interação social, exploração do meio e a realização de atividades de vida diária (ROSENBAUM et al., 2007; REBEL et al., 2010; RETHLEFSEN, RYAN, KAY, 2010; ERASMU et al., 2012; MACLENNAN, THOMPSON, GECZ, 2015).

Considerando que a saúde implica no estado de bem-estar físico, mental e social, além da gravidade do quadro clínico dos usuários que recebem atendimento, torna-se fundamental uma visão mais holística em que os profissionais devem ser capazes de organizar, planejar e propor ações para aprimorar e nortear a conduta de acordo com a necessidade de cada indivíduo (PAIM, 2009; RIBEIRO, ROCHA, RAMOS-JORGE, 2010).

2-OBJETIVO

Contribuir com conhecimento sobre a importância da atuação entre os profissionais da área da saúde e educação, com enfoque interdisciplinar no atendimento integral de jovens e adultos com paralisia cerebral e deficiência intelectual, por meio do relato da experiência vivenciada em uma instituição de ensino especial.

3-SUJEITOS E MÉTODOS

Os atendimentos foram realizados na Unidade de Cuidados Diários (UCD) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município de São Carlos, nos períodos de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2019. Foram atendidos dezoito usuários com paralisia cerebral e deficiência intelectual com idade entre 22 a 50 anos.

A equipe de profissionais da saúde foi composta por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, nutricionista e enfermeiro.

Para o planejamento das atividades desenvolvidas no setor todos os usuários foram avaliados com a aplicação dos instrumentos como o Sistema de Classificação da Função Motora

Grossa (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

O Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) é um sistema de classificação em cinco níveis e as distinções são baseadas nas limitações funcionais, na necessidade de dispositivos manuais para mobilidade e na qualidade do movimento (PALISANO et al., 1997).

A Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) foi aplicada com o objetivo de descrever aspectos da funcionalidade e fatores contextuais relacionados às condições de saúde do indivíduo. Foi avaliado aprendizagem e aplicação do conhecimento, tarefas gerais e demandas, comunicação, mobilidade, auto cuidado, vida doméstica, relações e interação interpessoal, vida social e cívica (OMS, 2011; NOVAK et al., 2013).

A aplicação dos instrumentos possibilitou orientações e uma sistematização de intervenções junto aos jovens e adultos com PC e deficiência intelectual.

A atuação do pedagogo ocorreu de forma articulada com a equipe técnica da saúde no intuito de promover o desempenho funcional e adaptativo dos usuários. Foram realizadas atividades para estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, de autonomia pessoal e social, comunicativas, psicomotoras, sensoriais, perceptivas e socioafetivas.

O acompanhamento dos procedimentos adotados pela equipe e a participação dos usuários foram anotados em um caderno de registro. As atividades e orientações que envolveram a atuação do pedagogo com os demais técnicos da saúde são descritas a seguir (**Quadro 1**).

Quadro 1. Orientações dos profissionais da saúde e procedimentos realizados pelo pedagogo.

Profissionais da saúde e duração dos atendimentos	Orientações compartilhadas entre profissionais da saúde e pedagogo	Atendimentos realizados pelo pedagogo (20 horas semanais) com as orientações da equipe técnica
Assistente Social (2 a 3 horas semanais)	Promoção e abordagens com os familiares ou cuidadores dos usuários. Atividades minimizando desigualdades advindas de vulnerabilidade social.	Acompanhamento dos familiares ou cuidadores em relação as condições de cuidados com os usuários. Inserção em eventos culturais e utilização de espaços variados da escola visando a promoção da socialização com outros usuários e profissionais da instituição.

Quadro 1. Orientações dos profissionais da saúde e procedimentos realizados pelo pedagogo
(continuação)

Profissionais da saúde e duração dos atendimentos	Orientações compartilhadas entre profissionais da saúde e pedagogo	Atendimentos realizados pelo pedagogo (20 horas semanais) com as orientações da equipe técnica
Enfermeira e técnicas de enfermagem (Tempo integral, 20 horas semanais)	Orientações de ações frente ao quadro clínico do usuário. Cuidados diários.	Adequações das atividades de acordo com o quadro clínico do usuário. Atividades envolvendo cuidados diários.
Fisioterapeuta (Tempo integral, 16 horas semanais)	Procedimentos quanto ao posicionamento, transferências, adequação postural, utilização de recursos e equipamentos (mobiários, dispositivos e suportes adaptados)	Adequação postural na realização de atividades pedagógicas visando melhor funcionalidade e independência. Utilização de apoios em atividades motoras globais envolvendo mobilidade, transferências e movimentos. Utilização de mobiliários adaptados para promoção e melhora do desempenho nas atividades perceptivas e psicomotoras. Utilização e adaptação de materiais nas atividades de coordenação motora fina, estimulação sensorial e propriocepção.

Fonoaudiólogo (2 a 3 horas semanais)	Procedimentos para a estimulação adequada da mastigação, deglutição e melhora da consistência de alimentos e líquidos	Treino de alimentação adequando a mastigação e deglutição. Adequação de consistência de alimentos e líquidos.
Nutricionista (2 a 3 horas semanais)	Controle do bom estado nutricional	Adequação nutricional e orientação as famílias ou cuidador.
Psicólogo (2 a 3 horas semanais)	Promoção e abordagens de interações socioafetivas. Interações com os familiares e cuidadores.	Atividades promovendo as interações socioafetivas dos usuários. Acompanhamento com as famílias e cuidadores sobre os cuidados dos usuários.
Terapeuta Ocupacional (2 a 3 horas semanais)	Confecção de Órteses para membros superiores e utensílios adaptados de vida diária (alimentação).	Realização de atividades de coordenação motora adaptada. Treino de alimentação com utensílios adaptados.

4-RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo dados levantados inicialmente, os usuários com paralisia cerebral e deficiência intelectual apresentaram comprometimento neuromotor, incoordenação motora fina e grossa, grande dificuldade na execução das atividades de vida diária, pedagógicas, alterações funcionais e posturais, do tônus muscular e restrições na amplitude de movimento. Apenas dois usuários apresentaram marcha com apoio. Em relação a alimentação, treze realizavam alimentação via oral e cinco via gastrostomia.

A preocupação enquanto profissional da educação durante os atendimentos, foi pensar como favorecer a aprendizagem dos usuários envolvidos neste trabalho. Traçar este caminho

foi desafiador, considerando que cada indivíduo é único com demandas e necessidades diferentes.

As ações voltadas com olhar sobre os usuários em sua totalidade, implicou em mudanças de atitudes e comportamentos da equipe técnica. O estabelecimento da articulação entre os profissionais foi possível com a construção de um processo contínuo de adequação do trabalho, sendo necessário fazer adaptações dos recursos disponíveis devido às limitações motoras e cognitivas, e flexibilizar estratégias para atingir respostas mais satisfatórias.

Com base nas observações, as intervenções planejadas de forma interdisciplinar proporcionaram maior envolvimento dos usuários durante os atendimentos, melhor adequação postural, melhor interação nas atividades envolvendo habilidades perceptivas, funcionais e socioafetivas, além da maior proximidade e colaboração entre os profissionais do setor.

Torna-se necessário estudos prospectivos com a perspectiva de atuação integrada envolvendo o serviço da saúde e da educação, o emprego de entrevista semiestruturada para os familiares e cuidadores com o objetivo de avaliar a qualidade de vida dos usuários, além de estratificar a percepção dos profissionais envolvidos diretamente no atendimento dos mesmos. Em relação ao aspecto motor, é importante ressaltar a utilização de um instrumento de avaliação da função motora fina como o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (Manual Ability Classification System - MACS), com itens voltados ao manuseio de objetos em atividades cotidianas, as necessidades de assistência e adaptações (ELIASSON et al., 2006).

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações durante os atendimentos *in loco*, é possível inferir que a pessoa com paralisia cerebral e deficiência intelectual, jovem e adulta, se beneficia da intervenção interdisciplinar, tanto nos aspectos envolvendo as habilidades perceptivas, socioafetivas e funcionais como condições mais propícias para a realização das atividades pedagógicas em um ambiente mais humanizado.

REFERÊNCIAS

ELIASSON AC, et al. The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. **Dev Med Child Neurol** 2006; 48(7): 549-54.

ERASMUS CE, et al. Clinical practice: swallowing problems in cerebral palsy. **Eur J Pediatr** 2012; 171(3): 409-14.

LEBLANC JM. **El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992. Tradução: ALMEIDA MA, BOUERI IZ.

LIANZA S. Medicina de Reabilitação. **Associação Brasileira de Medicina Física e Reabilitação Academia Brasileira de Medicina de Reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007; p. 2004-2006.

MACLENNAN AH, Thompson SC, Gecz J. Cerebral palsy: Causes, pathways, and the role of genetic variants. **Am J Obstet Gynecol** 2015; 213 (6):779-88.

MENDES E. **O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde: o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família**. Brasília: OPAS, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Comunicação e Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

NOVAK I, et al. A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: state of the evidence. **Dev Med Child Neurol** 2013; 55(10): 885-910.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CIF - CJ: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens**. São Paulo: EDUSP, 2011.

PAIM, J. S. **O que é Sus**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

PALISANO R, et al. Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol** 1997; 39(4): 214-23.

REBEL, MF, et al. Prognóstico motor e perspectivas atuais na paralisia cerebral. **Rev Bras Cresc Desenvolv Hum** 2010; 2(20): 342-50.

RETHLEFSEN SA, Ryan DD, Kay RM. Classification systems in cerebral palsy. **Orthoped Clin of Nort Amer**, 2010; 41(4): 457-67.

RIBEIRO LCC, Rocha RL & RAMOS-JORGE ML. Acolhimento às crianças na atenção primária à saúde: um estudo sobre a postura dos profissionais das equipes de saúde da família. **Caderno de Saúde Pública**. 2010; 26(12): 2316-322.

ROSENBAUM P, et al. A report: The definition and classification of cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol**. 2007; 49 (2): 8-14.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ROSA, Cláudio Adão da
Mestre em Educação. Professor de Educação Especial do Instituto Federal da Santa Catarina.
claudio.rosa@ifsc.edu.br

RESUMO

Desde a sua publicação em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido um importante documento norteador da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência na escola regular. No entanto, importantes pesquisas sobre a sua operacionalização na prática têm revelado um distanciamento entre suas diretrizes e a realidade do cotidiano escolar. Uma parte desses desencontros tem relação com a forma como as práticas avaliativas são concebidas neste espaço educacional, tornando-se, muitas vezes em barreiras para a aprendizagem, sobretudo para os alunos com deficiência intelectual. A busca pela aproximação das diretrizes inclusivas com as práticas nas salas de aula comum estimulou diversas investigações na última década, com destaque para o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) que conduziu estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira em uma rede nacional com 22 Universidades e 18 Programas de Pós-Graduação de 16 Estados brasileiros. Considerando a necessidade de expandir as reflexões sobre práticas avaliativas inclusivas e reconhecendo a abrangência e relevância que o Oneesp teve na produção científica sobre a inclusão escolar no Brasil, este artigo analisa as contribuições das pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao Oneesp sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no Brasil. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com coleta e análise das dissertações e teses vinculadas ao Oneesp disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados indicaram que é fundamental que as práticas educacionais sejam voltadas à autonomia e participação de todos, reconhecendo as diferentes habilidades, capacidades e interesses dos alunos, e, neste sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo que contribua para as reorganizações necessárias no processo de ensino-aprendizagem em busca da formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Educação Especial. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

Tratar do assunto da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (DI) tem sido algo enervante no Ensino Regular, principalmente pela alta valorização das habilidades e competências de ordem intelectual que o currículo da escola regular impõe os alunos. Nesse sentido, Mazzotta (2011) alerta que a educação das pessoas com deficiência (PcD) no Brasil tem sido interpretada como um apêndice indesejável e que não é incomum encontrar situações de atendimento a essas pessoas como sendo educacionais, quando uma análise cuidadosa revela tratar-se de assistencialismo ou apenas cumprimento de obrigações legais.

No Brasil, as diretrizes que orientam as práticas educacionais inclusivas para as PcD na escola regular estão contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) que, desde sua publicação, tem sido um importante documento de referência para o direcionamento das ações escolares inclusivas. No entanto, importantes pesquisas sobre a operacionalização de suas no cotidiano escolar têm revelado que as práticas educacionais escolares ainda são carregadas de desencontros e contradições (BUCCIO; GISI, 2014; OLIVEIRA, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018).

Uma parte desses problemas está relacionada com a questão do fracasso e do sucesso escolar resultantes da forma como as avaliações da aprendizagem são realizadas no espaço educacional da escola regular. Luckesi (2011) diz que as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. Esses esforços educacionais na preparação dos alunos para a realização exames e a busca competitiva em classificar os melhores acabam sendo práticas pedagógicas extremamente excludentes e contrárias às diretrizes da PNEEPEI, principalmente para os alunos com DI.

A busca pela aproximação das diretrizes com as práticas nas salas de aula comum estimulou diversas investigações na última década. Alguns dos principais estudos realizados nesse sentido no Brasil foram os vinculados ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) que, sob a coordenação da Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, conduziu, entre os anos de 2011 e 2014, importantes pesquisas em uma rede nacional que abrangeu 22 Universidades e 18 Programas de Pós-Graduação de 16 Estados brasileiros tendo como objetivo a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira (MENDES; CIA, 2013).

Desse modo, considerando a necessidade de expandir as reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentam as classes comuns do

Ensino Regular, e reconhecendo a abrangência e relevância que esse Observatório teve na produção científica sobre a inclusão escolar no Brasil, este artigo analisa as contribuições das pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no Brasil.

2-A AVALIAÇÃO NA ESCOLA REGULAR

A forma que a avaliação da aprendizagem é praticada no ensino regular pode ser entendida como um dos fenômenos relacionados às barreiras que são, implicitamente ou explicitamente, impostas ao longo do processo de escolarização dos alunos com deficiência, sobretudo dos que possuem DI. Esteban (2001a) confirma esse apontamento ao dizer que uma das barreiras enfrentadas em relação às expectativas de sucesso e fracasso escolar presentes no ensino regular, são representadas, geralmente, pelos resultados das avaliações

O século XX se ocupou da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, confiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas estandardizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação (ESTEBAN, 2001a, p. 101).

Essas avaliações padronizadas, com o objetivo de meramente comparar e classificar os alunos pressupõe que haja uma simultaneidade do processo de aprendizagem por parte dos estudantes. Não consideram as dimensões étnicas, religiosas, sociais e culturais diversas, nas quais os alunos estão inseridos, que influenciam diretamente para que seu processo de aprendizagem seja único. Normalmente são aplicadas de forma individual e sem consulta, com distanciamento entre o professor e os alunos, com dia marcado, com duração cronometrada, com matéria determinada e com papel especial. Ou seja, a avaliação padronizada não considera os meandros do processo de ensino e aprendizagem, é apenas uma “com-‘prova’-ção do que o aluno sabe” naquele momento (VASCONCELLOS, 2010, p. 125).

Essas práticas avaliativas que visam quantificar o nível de aprendizagem dos alunos para classificá-los vêm sendo criticadas há muito tempo, uma vez que se afirmam em pressupostos discriminatórios que reforçam, implicitamente, diversos processos de exclusão escolar. Conforme Luckesi (2011, p. 36), nessa forma de avaliação “o que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem por *quais caminhos*. São operadas e manipuladas

como se nada tivessem a ver com o percurso ativo no processo de aprendizagem”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não é considerado como um todo, o que se valoriza é apenas o produto final, que, neste caso, é a nota da prova ou do teste aplicado.

Muitas vezes o professor cobra do aluno exatamente aquilo que ele explicou, exatamente da maneira que ele explicou, tirando a liberdade do aluno demonstrar o que compreendeu de sua própria maneira, por seus próprios caminhos. Desse modo, não parece justo se o resultado de uma avaliação for abaixo do esperado, no caso de o professor querer que o aluno responda somente aquilo que ele esperava como resposta. Hoffmann (2012) aponta que não há um único saber, cada um pensa como pode, porém, nesse contexto, os alunos sempre são os mais afetados e permanecem em silêncio em meio aos conflitos de poder.

Essas práticas avaliativas podem ser influenciadas, também, pelos exames externos, em larga escala, que são aplicados, teoricamente, para medir a qualidade do ensino desenvolvido no Brasil. Souza (2018) aponta que o governo federal difunde e legitima a ideia de monitoramento e avaliação externa como forma de imprimir qualidade à educação, induzindo estados e municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliação, baseados nos procedimentos das avaliações externas com o intuito de mobilizarem as escolas, seus professores e alunos para buscarem melhores resultados nas avaliações nacionais.

O mau uso dessas avaliações causa impactos sobre os sistemas de ensino, pois influenciam negativamente os procedimentos educacionais qualitativos que poderiam ocorrer de forma contínua, processual e inclusiva. Diante disso, considerando a necessidade de superar os aspectos meramente seletivos e classificatórios para andar em direção às práticas escolares que visam à formação integral, é interessante que os professores, primeiramente, compreendam que “a avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade” (HOFFMANN, 2010, p. 80), ou seja, é importante reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos e estimular a diversidade do agir, do pensar, de formas de se expressar, por meio da variabilidade didática e uma ação pedagógica diferenciada.

Para que o professor consiga trabalhar pautado na ética utilizando instrumentos de avaliação inclusivos, é fundamental que ele seja “um agente crítico, construtivo, competente e dialógico, que auxilie e oportunize a eficiência do processo educacional e da construção do conhecimento pelo sujeito aprendiz” (TEIXEIRA, 2008, p. 123). Desse modo, a avaliação deixa de ser vista como um fim em si mesma e passa a ser uma pedagogia preocupada com a transformação social. Nesta perspectiva, avaliar a aprendizagem significa ultrapassar as leituras

negativas sobre os possíveis fracassos dos alunos fazendo leituras multidimensionais dos resultados.

3- METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis.

3.1 Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados no Catálogo de Teses e Dissertações¹⁵ da Capes, utilizando o descritor “Observatório Nacional de Educação Especial”, com filtro entre os anos de 2013 e 2017. Como o observatório começou os trabalhos em 2011 e durou até 2014, o filtro inicial em 2013 se justifica considerando o prazo de dois anos para a produção das primeiras dissertações, e o filtro final em 2017, considerando a finalização das pesquisas de Doutorado que tiveram seu início em 2013, já que no ano de 2014, as ações do Oneesp foram dedicadas ao fechamento dos trabalhos. Essa busca encontrou cinquenta e cinco resultados, sendo trinta e nove dissertações de Mestrado e dezesseis teses de Doutorado, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Resultados quantitativos das dissertações e teses vinculadas ao Oneesp entre 2013 e 2017, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ano	Total de Dissertações	Total de Teses
2013	15	2
2014	14	4
2015	8	6
2016	2	2
2017	--	2

¹⁵ O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a [Portaria nº 13/2006](#), que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20/07/2020.

Total 39 16

FONTE: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Após o levantamento das produções científicas vinculadas ao Oneesp, os resultados foram revisitados com o objetivo verificar e selecionar as pesquisas que tratavam da temática da avaliação dos estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, que resultou em três dissertações e duas teses, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2 – Pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao Oneesp que tratam da avaliação alunos com deficiência intelectual no ensino regular produzidas entre 2013 e 2017, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ano	Tipo	Título	Autor	Universidade	Link
2013	Dissertação	Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais	Camila Rocha Cardoso	Universidade Federal de Goiás	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91351
2013	Dissertação	Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	Rosicler Salete Machado	Universidade Do Vale do Itajaí	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88747
2014	Dissertação	Avaliação em educação especial: uma proposta construída com professores que atuam em salas de recursos multifuncionais e pedagogos do município de Guarapari/ES	Suelen da Silva Sales	Universidade Federal do Espírito Santo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1959353
2015	Tese	Calcanhar de Aquiles: A avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	Ana Marta Bianchi de Aguiar	Universidade Federal do Espírito Santo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2414298
2015	Tese	Prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro	Marta Alves da Cruz Souza	Universidade Federal do Espírito Santo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3459496

FONTE: Elaboração própria com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As análises qualitativas das pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual são realizadas no capítulo de resultados e discussões, conforme a ordem apresentada pela tabela 2.

4- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Dissertação de Cardoso (2013) teve como objetivo analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Para formular este objetivo, a autora partiu do pressuposto de que, apesar da legislação estabelecer que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nessas salas possuir como função o apoio ao ensino regular, ele não tem se articulado ao processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, devido a diversos fatores, entre eles, à dificuldade de implementação do programa da sala de recursos multifuncionais e ao distanciamento da natureza pedagógica na ação dos professores que atuam nessas salas.

A pesquisa fez parte do Observatório Catalano de Educação Especial, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial e se centrou na pesquisa colaborativa, privilegiando processos de intervenções que visavam transformar a realidade, emancipando os indivíduos que dela participaram e aproximando as duas dimensões de pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores. A pesquisa foi realizada com professores que atuam nas SRM da microrregião de Catalão e a coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas coletivas. Participaram dezessete professores no ano de 2011 e, treze destes em 2012, totalizando oito encontros (CARDOSO, 2013).

Conforme a autora, os resultados encontrados demonstram a falta de compreensão dos professores quanto a sua ação pedagógica dentro da SRM, o que traz consequências na construção da educação inclusiva. Outro apontamento importante foi que os tipos de formação docente e as condições de implementação dessas salas geravam limitações para o trabalho desses professores, e, neste sentido, o uso da pesquisa colaborativa proporcionou a eles uma experiência de troca, de discussões e reflexões muito ricas que, certamente, poderão contribuir na atuação desse professor da sala de recursos multifuncionais (CARDOSO, 2013).

A dissertação de Machado (2013) foi direcionada para as políticas públicas de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, notadamente para os processos de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares, com atendimento paralelo nas SRM. Para desenvolver a pesquisa, a autora observou que nos processos de escolarização ainda encontram dificuldades na identificação de das necessidades

e potencialidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e no consequente planejamento das atividades de ensino, capazes de favorecer e dinamizar sua aprendizagem. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, fundamentada no estudo de multicaso, com dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que frequentavam a escola regular e as SRM da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú – SC. Para tanto, a autora utilizou os métodos de Avaliação Assistida e de Determinação e Formação de Conceitos Artificiais fundamentados nas abordagens de Vygotsky e Luria.

Foram levantados os desempenhos cognitivos dos alunos avaliados, bem como a conduta reflexiva e o envolvimento destes em relação à tarefa mediante a mediação do pesquisador. Constatou-se no decorrer da investigação o crescente entusiasmo e o refinamento da aprendizagem dos alunos durante o processo de avaliação, no qual se destaca o papel preponderante da mediação. Observou-se também que a avaliação se converteu em importante instrumento de ensino-aprendizagem, relevante para o bom desempenho desses alunos, como também importante base ao professor da classe regular e da SRM no desenvolvimento de seu planejamento e intervenção junto a esse público (MACHADO, 2013).

A Dissertação de Sales (2014) teve o objetivo de colaborar com a construção de uma proposta de avaliação em educação especial para a Secretaria de Educação do Município de Guarapari – SEMED. Este objetivo foi construído quando nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, realizados no Espírito Santo, a autora que já havia um trabalho realizado pelas escolas, porém era preciso fazer uma sistematização da prática dos professores de educação especial no que se refere ao processo de avaliação em suas diferentes perspectivas. Inicialmente foi realizado um estudo da literatura científica que mostrou a necessidade de construir espaços coletivos para se discutir essa temática. Desse modo foi realizada uma pesquisa colaborativa com professores de educação especial, pedagogos e gestores do referido município pela via da formação, a fim de elaborarmos colaborativamente uma proposta de avaliação em educação especial (SALES, 2014).

A análise de dados consistiu em identificar nas narrativas dos professores suas experiências e articulá-las à base teórica para a construção da proposta. A autora verificou que pensar na avaliação em educação especial produziu um conhecimento sobre a temática e revelou uma necessidade da secretaria de educação se envolver mais com os processos de avaliação, principalmente, no que diz respeito à identificação do aluno elegível aos serviços do atendimento educacional especializado. Em relação à avaliação da aprendizagem os professores usavam da observação do processo de ensino do aluno, porém não havia um estudo em que eles

se baseassem para tal procedimento. No que se refere à avaliação para o apoio e planejamento, foi identificada uma preocupação sobre como esse planejamento de ações poderiam repercutir na aprendizagem do aluno (SALES, 2014).

A Tese de Aguiar (2015) teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Intentou, ainda, discorrer sobre esses processos para desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual. Dialogou com as produções de pesquisadores que postulam a ideia de que o processo de inclusão escolar pressupõe acesso à escola, bem como a permanência e a garantia do direito de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Para o desenvolvimento do estudo, trabalhou-se com duas frentes correlacionadas: a primeira se deu na coleta de dados da pesquisa de caráter nacional que vinha sendo desenvolvida pelo Oneesp, envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo. A segunda frente aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra – ES envolvendo professores, pedagogos, dirigentes escolares, alunos matriculados da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental (AGUIAR, 2015).

Os resultados apontaram a necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação. Isso, especialmente, em função de esta investigação ter revelado a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos alunos. Segundo a autora, esses fatores podem se configurar como elementos impeditivos para que os alunos obtenham sucesso em sua jornada educacional. Em contrapartida, o estudo aponta que, por meio de atitudes colaborativas e críticas, entre os profissionais da escola, foi possível articular ações que garantam o direito de aprender do aluno com deficiência intelectual na escola de ensino comum (AGUIAR, 2015).

A Tese de Souza (2015) analisou os processos de avaliação dos alunos PAEE com professores que atuam nas SEM, visando uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas. A autora defende a tese de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e de que só pode haver mudanças na prática avaliativa quando há reflexão sobre e na prática. Para tanto, ela adotou a abordagem histórico-cultural como princípio teórico, baseando-se nos

estudos de seu principal representante, Vigotski, e também nos estudos de Bakhtin para produzir reflexões sobre a prática avaliativa que envolve sujeitos público-alvo da educação especial, a qual, historicamente, se ancora numa perspectiva positivista e biologizante da avaliação desses sujeitos.

O estudo partiu da premissa de que a prática avaliativa é um ato que envolve a compreensão dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, os quais, em seu processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, precisam da interação com o outro para mediar mecanismos de aprendizagem que desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que auxiliam na internalização dos conhecimentos. O estudo ocorreu por meio de uma pesquisa colaborativa com professores da educação especial, no município de Guarapari, no período de 2012 a 2015.

A análise dos dados indicou que o processo de reflexão dialógico possibilitou aos professores de educação especial a análise sobre a prática avaliativa com alunos PAEE, desencadeando movimentos de transformação na política pública municipal e nos cotidianos escolares a partir da produção de um artefato que auxiliasse no desenvolvimento das práticas avaliativas nos diferentes contextos escolares. A conclusão é que, por meio da reflexão coletiva sobre os processos de avaliação, podem-se instituir novos movimentos que possibilitem um caminho para a emancipação dos sujeitos PAEE.

De forma sintetizada, as dissertações de Cardoso (2013) e Sales (2014) versaram sobre a avaliação do estudante com deficiência especificamente nas salas de recursos multifuncionais, e a dissertação de Machado (2013) falou da avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em um contexto amplo, para além do espaço escolar. Entre as teses, a pesquisa de Souza (2015) abordou a prática avaliativa na educação especial nas salas de recursos multifuncionais, porém sem abordar a avaliação na sala de aula comum. Já a tese de Aguiar (2015) explorou a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula, indo além da avaliação nas salas de recursos multifuncionais. Todas as pesquisas apontaram a necessidade de expandir as investigações envolvendo os alunos com Educação Especial, sobretudo para construir estratégias de avaliação mais justas que contribuam com a aprendizagem.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi verificado que a avaliação deve ser um instrumento de investigação a ser utilizado de forma contínua e sistemática, num movimento permanente de reflexão e ação voltado à

integralidade da formação dos alunos. No caso dos alunos PAEE, embora existam dificuldades na capacidade estrutural dos sistemas de ensino em colocar em prática as diretrizes da PNEEPEI, a literatura destaca que a organização das práticas avaliativas pode ser qualificada quando são criadas alternativas que favoreçam a elaboração e a sistematização de tarefas que oportunizem a participação e demonstração de seus potenciais.

O uso da pesquisa bibliográfica para fazer o levantamento das pesquisas de Mestrado e Doutorado vinculadas ao ONEESP revelou-se uma metodologia adequada na medida em que permitiu a realização de um mapeamento das pesquisas que atendiam ao objetivo proposta pela pesquisa. Ao mesmo tempo, essa metodologia possibilitou verificar a carência em relação à produção científica sobre a temática da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, pois, mesmo com a amplitude da rede nacional vinculada ao Observatório, foram encontradas apenas três dissertações e duas teses que tiveram esse importante assunto como tema principal.

Considerando a pluralidade dos sujeitos que frequentam as classes comuns do ensino regular, incluindo os alunos com deficiência intelectual nesta diversidade, conclui-se que é fundamental que as práticas educacionais sejam direcionadas à autonomia e participação, reconhecendo todos como seres políticos capazes de criarem sua própria história. Para tanto, o planejamento das ações educacionais precisa valorizar as diferentes habilidades, capacidades e interesses dos alunos. Por fim, verificou-se que a avaliação não deve ser entendida como um ato isolado, mas como um processo contínuo que possibilite fazer as reorganizações necessárias no processo de ensino-aprendizagem em busca da formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 12/02/2015 264 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. Biblioteca depositária: Biblioteca Central, UFES.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2020.

BUCCIO, M. L.; GISI, M. L. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: **X Anped Sul**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1009-0.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 18/07/2013 188 f. Mestrado em Educação - campus Catalão. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão Biblioteca Depositária: UFG.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 21/02/2013 151 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC. Biblioteca Depositária: UNIVALI.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MENDES, E. G.; CIA, F. Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos Multifuncionais nas escolas comuns, 2013. In: **IV Seminário do Observatório da Educação da Capes**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. S. O. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SALES, S. S. **Avaliação em educação especial: uma proposta construída com professores que atuam em salas de recursos multifuncionais e pedagogos do município de guarapari/ES**. 29/07/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.

SOUZA, M. A. C. **A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro.** 17/12/2015 283 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial.** v. 31. n. 63. p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>. Acesso em: 27 jun. 2020.

TEIXEIRA, J. **Avaliação escolar:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** Práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

CURRÍCULO FUNCIONAL E BNCC: UMA CONVERGÊNCIA NECESSÁRIA À EDUCAÇÃO ESPECIAL

CATANANTE, Flávia
Pedagoga. Mestranda em Educação Universitária pela Universidade Nacional de Rosário -
UNR
flavia.catanante@gmail.com

RESUMO

A publicação da BNCC sem o aporte de um documento que indique as adaptações razoáveis para a educação especial trouxe inquietação aos profissionais envolvidos no processo de escolarização da pessoa com deficiência. Este ensaio teórico pretende trazer uma leitura atual do currículo funcional, metodologia aplicada nas escolas de educação especial, convergindo para o que está descrito e orientado na BNCC, a partir de uma revisão bibliográfica, estudos realizados pela autora e análise das observações realizadas nos contextos específicos da escola de educação especial e da escola comum que recebe pessoas com deficiência e se auto-intitula inclusiva. Compreender que a BNCC é uma base, com especificações de habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos regularmente matriculados em escolas, porém com uma perspectiva de olhar sobre o objetivo final que é desenvolver competências para tornar o aluno cidadão com vida plena, capaz de viver e conviver no mundo atual, considerando seu contexto do entorno, exige ruptura com paradigmas do século passado, vigentes até os dias de hoje. Definir o que cada aluno deve aprender foge das decisões individuais dos profissionais que o atendem, sejam da área educacional, social ou da saúde, inclui objetivos individuais do próprio aluno e da sua família. Arriscamos descrever uma prática do currículo funcional com base na BNCC do Ensino Médio com o objetivo de provocar reflexões sobre a atuação profissional do educador especial, considerando a área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente o conteúdo de Língua Portuguesa, aplicado dentro da faixa etária prevista. Neste sentido, propomos uma reflexão sobre a convergência do Currículo Funcional e da BNCC em favor da inclusão social da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Currículo funcional. BNCC. Adaptações razoáveis. Escolarização. Pessoa com deficiência

1- INTRODUÇÃO

Há muito vimos falando da aplicação do currículo funcional ao público alvo da educação especial. Mesmo com o advento da inclusão escolar alavancada pelas postulações de Salamanca

(1994), muito se tem discutido sobre o trabalho curricular possível de ser desenvolvido com este público.

A verdade é que nenhum de nós tem autoridade ou autonomia para definir o que este ou aquele aluno deve aprender. A legislação aponta para o direito de todas as crianças à educação e a educação é vinculada a marcos regulatórios baseados em convenções internacionais, adaptadas à realidade nacional.

Sendo assim, oportunizar o acesso de toda criança cidadã ao currículo básico constante da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, é tarefa da educação e de todos os profissionais por ela responsáveis.

O aluno com deficiência é cidadão, com os mesmos direitos que os demais alunos, e alguns outros direitos a mais, que necessariamente são regulamentados por termos um olhar excludente e de poder sobre os que pensamos menos capazes e, portanto, diferentes, sem necessidade de aprender algo que não achemos importante para eles.

Nesse processo de querer decidir o que este ou aquele deve aprender, acabamos por esquecer que há uma base curricular para a qual todo aluno deve ter acesso, de acordo com a faixa etária em que se encontra.

Podemos começar as discussões sobre o currículo funcional e a BNCC, a partir deste ensaio teórico, sob a perspectiva de uma revisão bibliográfica, estudos realizados pela autora e análise das observações realizadas (CERETTO, GIACOBBE, 2018) nos contextos específicos da escola de educação especial e da escola comum que recebe pessoas com deficiência e se auto-intitula inclusiva.

2- DEFINIÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO FUNCIONAL E DA BNCC

“O Currículo Funcional Natural é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos”.(SUPLINO, 2005) Apesar da difusão desta metodologia nos últimos anos nos espaços educacionais que atendem as pessoas com deficiência, muitas dúvidas, reflexões e ações baseadas em ensaio/erro tem sido exercitadas nestes ambientes.

Seria o currículo funcional um novo currículo?

Existe espaço para um novo currículo dentro de uma escola já assoberbada de questões burocráticas e legislativas?

E se pudéssemos fazer uma intersecção entre esses dois currículos?

A partir daqui podemos defender a necessidade desta convergência para atingir o objetivo constitucional do direito à educação para todas as pessoas.

A BNCC estabelece o conjunto de habilidades essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica, em consonância com o que está proposto no Plano Nacional de Educação (PNE), preocupada com a formação integral e integrada do indivíduo, nas diversas etapas e modalidades de ensino.

As “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2020) articulam-se na “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores”(idem), necessárias a todo e qualquer cidadão.

Promover a equidade para que a pessoa com deficiência tenha acesso a esse currículo e forme-se cidadão competente para resolver as situações da vida cotidiana de forma autônoma é tarefa da educação especial, que permeia todas as etapas da educação formal. Ter competência é muito mais do que desenvolver habilidades, é saber lidar com situações adversas e sobre as quais não temos controle nenhum.

A educação do século XXI deve preparar o homem para “aprender a enfrentar a incerteza, pois vivemos um tempo de mudança onde os valores são ambivalentes, onde tudo está ligado”.(MORIN, 1999)

A tarefa, então, é acessibilizar o currículo nacional para todo aluno matriculado na rede escolar regular.

Se os alunos com deficiência “não conseguirem realizar determinadas atividades, cabe ao educador ficar atento para adaptar suas atividades e exercícios, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada educando, levando em consideração a capacidade que ele possui no momento de construir tal aprendizagem.” (SILVA, SILVA, SOARES, 2018), além do seu interesse dentro do contexto e a funcionalidade daquela atividade para a sua vida, na busca da meta proposta pela BNCC.

O aluno público alvo da educação especial, atendido especificamente na escola especial, por apresentar “necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” (Resolução CNE/CEB, nº 02/2001) não pode ser excluído do acesso a BNCC. Cabe então à equipe escolar da escola de educação especial, viabilizar o acesso a este currículo, lançando mão das estratégias pedagógicas diferenciadas.

A gênese da escola de educação especial está intimamente ligada a essa função: organizar estratégias pedagógicas diferenciadas “incluindo currículos muito mais flexíveis que

possam acomodar condições sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, de saúde e necessidades de formação profissional do aluno, que são muito peculiares.” (MENDES, 2019)

O currículo funcional foi discutido e proposto na década de setenta por um grupo de pesquisadores, na Universidade do Kansas/EUA, para crianças sem deficiências aparentes, entre quatro e cinco anos, com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar habilidades adaptativas e comportamentais, seguindo basicamente três componentes: proposição de metas individuais para o aluno, busca de estratégias que favorecessem a melhoria do ensino e a avaliação constante da aprendizagem. (SUPLINO, 2005)

Na década de 90, foi levado e aplicado experimentalmente no Centro Ann Sullivan do Peru, por Mayo e LeBlanc, instituição que atende alunos com autismo e outros distúrbios do desenvolvimento (SUPLINO, 2005). A experiência exitosa ganhou nome e se espalhou pelo mundo, aperfeiçoando-se até os dias de hoje.

A proposta da BNCC enfatiza o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro em uma abordagem curricular inclusiva, voltada ao atendimento de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Rejeita qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido, resgata uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade. (MERCADO E FUMES, 2017)

Considerando o direito legal de acesso de todo aluno a BNCC e a necessidade das adaptações muito significativas para os alunos com deficiência intelectual, múltipla e TEAS de nível II e III, propomos uma reflexão sobre a convergência necessária dos dois currículos para o alcance da finalidade educacional proposta pela LDB(1996): o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3-A PRÁTICA DO CURRÍCULO FUNCIONAL A PARTIR DA BNCC

Tomemos por base o componente curricular de Língua Portuguesa organizado para o Ensino Médio, cuja faixa etária dos alunos gira em torno dos 14 anos. A concepção detalhista de escrever corretamente, alfabetizar considerando letras ou sílabas isoladas, sons que muitas vezes são abstratos ou indecifráveis, dão lugar a uma preocupação com a percepção de mundo,

[...] intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e

intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2019)

O preâmbulo da BNCC traz as dez competências gerais a serem desenvolvidas durante toda a educação básica. Competências essas para as quais se pressupõe serem importantes para formar um indivíduo pronto para viver em sociedade, respeitando a si e ao próximo. Elegemos focar a número quatro para o nosso ensaio:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2019)

A habilidade EM13LP14 relaciona-se especificamente com a competência 4:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com platéia etc) (BNCC, 2019).

Proponho tomarmos por referência um jovem com deficiência intelectual, com 14 anos, sem ter o domínio absoluto da leitura e escrita. É jovem, em idade escolar, convivendo socialmente com um entorno que envolve a família, vizinhos, amigos. No contexto social em que convive, tem acesso às TICs, comunica-se, relaciona-se, expressa-se.

Façamos uma leitura da competência número 4 à luz do jovem citado: utiliza diferentes linguagens, bem como conhecimentos de várias áreas para se expressar e partilhar, fazendo-se entender mutuamente.

O currículo escolar poderá contemplar a habilidade EM13LP14 incluindo a produção e análise dos textos orais, considerando o contexto da produção e os elementos relacionados à fala e à cinestesia, com o objetivo de aperfeiçoar tais habilidades pré-existentes e melhorar a sua competência na utilização da linguagem, no sentido de fazer-se entender de forma clara e precisa.

Suplino(2005) aponta a necessidade de perguntarmos: “Terá alguma utilidade para sua vida?” e eu respondo: “Totalmente”, logo, tal habilidade faz parte do Currículo Funcional.

Cabe fazermos uma reflexão sobre o que temos ensinado aos nossos alunos com deficiência intelectual nas escolas especiais. Alguns passam anos tentando aprender o que lhes

querem ensinar, desconsiderando toda a necessidade da vida diária e as habilidades que já possuem.

Tomando por base a referência citada, a comunicação é nata ao indivíduo, o processo de escolarização só vem aperfeiçoá-la. Assim como várias habilidades com as quais o indivíduo chega à escola com o objetivo de aperfeiçoá-las para usá-las em favor de si própria e contribuir com a transformação social.

O movimento apaeano mantém o Programa de Autodefensoria, que se refere ao “processo de autonomia e participação de pessoas portadoras de deficiências, na medida em que se engajam pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas idéias, desejos, expectativas e necessidades”. (GLAT, sd)

Parece-nos contraditório desenvolver um programa com esta magnitude com o jovem com deficiência e amarrá-lo a um sistema de ensino que não o permita sair do bê-a-bá. Tudo dependerá da interpretação que fizermos da BNCC.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação e toda a sua regulamentação em favor de que a pessoa com deficiência tenha uma vida plena e feliz está posta. A BNCC ampliou o leque de alcance ao aluno, a partir do momento em que unificou uma base, fundamentada na idade e desenvolvimento do indivíduo, através de uma visão inclusiva, que celebra e respeita a diversidade em todas as instâncias.

Ao fixar a Base Nacional Curricular Comum, a União reconhece que todo o indivíduo deve estar na escola e ter o direito de avançar nas séries, aprendendo conteúdos comuns a toda a nação, ensinados por profissionais que respeitam a diversidade humana e buscam estratégias pedagógicas diferenciadas que colaboram para a acessibilidade curricular.

Há necessidade de uma ruptura paradigmática que dissemina que a pessoa com deficiência não aprende e que cabe à educação especial definir o que ela pode aprender e até onde pode chegar em sua trajetória escolar.

A reflexão que fica é a de que também a pessoa com deficiência deve desenvolver todas as habilidades previstas na BNCC, ou àquelas comuns a maioria dos brasileiros, sem delimitações ou discussões sobre o que não é possível. O discurso agora deve ser sobre a possibilidade de acesso de todos os alunos a todas as habilidades acadêmicas desde que sejam funcionais.

Cabe à escola especial ou ao atendimento educacional especializado, aliado à escola comum, convergir o currículo funcional à BNCC, permitindo que o aluno com deficiência tenha acesso, avance e se torne cidadão no sentido completo da palavra, agindo e interagindo na sociedade de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/07/2020.

Brasil. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 27 jul 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 27 jul 2020.

BRASIL. Lei 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. . Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em 27 jul 2020.

CERETTO, Josefá García; GIACOBBE, Mirta Susana. Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Rosario: **Homo Sapiens**, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 29 jul 2020.

GLAT, Rosana. **Auto-defensoria / Auto-gestão**: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. Disponível em:

https://www.ijc.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/advocacy/autodefensoria/Documents/autodefensoria_R_Glat.pdf. Acesso em 27 jul 2020.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22), 2019.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; Fumes, Neiza de Lourdes Frederico. Base nacional comum curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. In: **Anais Enfope**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770>. Acesso em 30 jul 2020.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez). Paris: Unesco, 1999.

SILVA, Luciene Corrêa Guerra Moreira; SILVA, Taydara Valério Ernesto; SOARES, In Silvana Soares. **Currículo Funcional Natural:** perspectivas metodológicas e os resultados alcançados no processo de desenvolvimento dos educandos. Estudos Interdisciplinares em Educação, Lorena/SP, v. 01, nº 04, 2018. Disponível em:

<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/EIE/article/view/931>. Acesso em 27 jul 2020.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural:** guia prático para a educação na área autismo e deficiência mental. Brasília: Corde, 2005.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, BRASIL, VOLTADAS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

LEÃO, Marcos Lorrان Paranhos
Discente de Medicina. Universidade de Pernambuco – UPE
upeleao@gmail.com

LEÃO, Sinara de Oliveira Paranhos
Pedagoga. Licenciatura em educação especial pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA
sinara.leao@educacao.mg.gov.br

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus atingiu proporções inimagináveis e extremamente desastrosas para a maioria dos países do mundo. Além dos mais de 17,3 milhões de casos, já foram contabilizadas mais de 674 mil mortes por essa nova doença até 31 de julho de 2020. No Brasil, essa enfermidade causou uma crise sem precedentes na história recente e fez com que o país tivesse que estabelecer planos para a mitigação desses danos e manutenção das suas práticas, um deles foi dar às suas unidades federativas relativa autonomia para gerir os impactos causados pelo enfrentamento a COVID-19, doença causada pelo novo vírus. Assim, muitos Estados passaram a adotar planos para a continuação de seus serviços essenciais, como a saúde e educação. Desta maneira, quase todos as unidades federativas adotaram o isolamento social como forma de prevenção da disseminação do novo vírus e prevenção de um colapso dos sistemas de saúde. Já no âmbito da educação, as medidas adotadas foram diversas. No estado de Minas Gerais, o governo lançou o chamado Plano de Estudos Tutorados (PET), o qual estabelece orientações e atividades para professores e alunos, visando contornar ao máximo a difícil situação vivenciada pela comunidade. Ainda, é necessário destacar que a educação especial foi igualmente, senão mais, afetada por toda essa questão. Assim, este estudo visa analisar os PETs direcionados a pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, denominado Plano de Estudos Tutorado: Modalidades Especiais, e levantar os benefícios e defasagens constantes no projeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, analítica e exploratória, feita a partir da análise de dados disponíveis no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Assim, os documentos foram analisados e constatou-se que esse projeto se apresenta interessante no que diz respeito a manutenção das práticas educativas no contexto do isolamento social. Contudo, apresenta defasagens inerentes ao contexto no qual foi inserido, como a falta de um profissional qualificado enquanto os discentes realizam as atividades, além disso, não se pode querer que famílias que nunca foram capacitadas para isso saibam como gerir, mesmo que provisoriamente, a educação desses alunos. Portanto, o plano do governo mineiro apresenta defasagens que não levam em conta as diversas realidades presentes no estado e a minuciosa prática que é, frequentemente, a educação de pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: COVID-19. Pandemia. Políticas públicas. Educação especial. Pessoas com deficiência.

1-INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que a COVID-19 (doença causada pelo coronavírus) atingia o status de pandemia (WHO, 2020 apud Oliveira 2020). A transmissão dessa enfermidade ocorre por gotículas espalhadas por uma pessoa infectada no ar ou em superfícies e que, posteriormente, encontram com mucosas de indivíduos saudáveis (Mcintosh, 2020), ela já atinge mais de 17,3 milhões de pessoas no mundo (JHU, 2020). Por isso, o isolamento social tem sido amplamente recomendado como arma na diminuição do contágio desta nova doença (Oliveira, 2020). Assim, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação, aprovou um parecer que autoriza os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária (MEC, 2020).

O governo de Minas Gerais, em abril de 2020, por meio da resolução oficial (nº4310/2020), regulamentou normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, durante o período de emergência para a rede estadual de ensino (SEE, 2020). Então, em março de 2020, o governo de Minas Gerais declarou situação de emergência no estado em decorrência da pandemia vigente do coronavírus. Após um período ocorreu a determinação da volta às atividades, em regime de teletrabalho, dos profissionais da educação. Assim, foi disponibilizado o site Estude em Casa, que tornou público o Plano de Estudos Tutorados (PET) desenvolvido para a educação regular e especial (REANP, 2020).

Além disso, é válido ressaltar que Minas Gerais tinha, em 2019, mais de 1 milhão e 250 mil estudantes em ensino especial (INEP, 2020). Assim, devido a importância desse contingente e de todos os processos educacionais nos quais esses alunos estão envolvidos é imprescindível analisar qualquer política que os atinja. Por isso, este estudo objetiva analisar os PETs: Modalidade Especial (PET:ME) disponíveis para esses estudantes e levantar, quando oportuno, seus benefícios e defasagens.

2-DESENVOLVIMENTO

Foram analisados os documentos disponibilizados pelo governo de Minas Gerais acerca dos planos direcionados para crianças participantes da educação especial. A metodologia empregada para a realização deste trabalho baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e analítico, feita a partir da investigação documental da política pública de estudos

tutorados para estudantes com necessidades especiais do estado de Minas Gerais, Brasil, de acervo disponível no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais, na plataforma Estude em Casa (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>). Ainda, por se tratar de uma pesquisa que utiliza informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, não precisa de prévia autorização em qualquer comitê de ética, respaldada pelo parágrafo único do Art 1º da resolução 510/2016, resolvida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Assim, os PETs:ME são divididos entre: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Ensino Fundamental: Anos Finais e Ensino Médio. Eles apresentam orientações para os pais ou responsáveis e para os estudantes, bem como textos, ilustrações, atividades que envolvem leitura e interpretação e exercícios lúdicos como pinturas e músicas. O documento direcionado para a educação infantil conta com textos de fácil interpretação, direcionados as famílias, e com ilustrações feitas por crianças. Já os direcionados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental são divididos de 1º ao 5º ano (anos iniciais) e 6º ao 9º (anos finais) e cada PET é dividido por semana de ensino e apresenta: orientações, atividades, áreas temáticas, objetivos, habilidades, conteúdos relacionados e interdisciplinaridade(s). Além disso, os documentos de modalidades especiais direcionados ao ensino médio apresentam os mesmos moldes dos do ensino fundamental. Ainda, todos os documentos apresentam as disciplinas referentes a cada ano de ensino e as orientações são para que os alunos, com auxílio da família, façam os PETs e posteriormente os apresentem para correção docente (REANP, 2020).

É importante ressaltar que algumas residências não apresentam um ambiente minimamente aos estudos. Vários fatores podem servir como distração para os alunos, processo bastante agravado se eles apresentarem algum déficit de atenção. Assim, muitos discentes não dispõem de um espaço adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos lares (Barreto e Rocha, 2020).

Ainda, essa problemática permeia a imposição dos responsáveis na realização das atividades, sem o acompanhamento de profissional qualificado, e dá à família uma tarefa que não lhe pertence nem a cabe (Coutinho e Côco, 2020). Isso evidencia uma prática que pode, muitas vezes, fracassar, tanto no que tange as habilidades da família em manejar essas tarefas quanto no processo de aprendizagem do estudante com deficiência. Ademais, tem sido relatado na literatura que os alunos com deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas requerem acompanhamento e atenção de um docente da educação especializada (Gomes, 2020).

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os PETs:ME apresentam-se como planos interessantes na medida em que podem ser implementados sem restrições de ensino pelos estudantes e familiares. Ainda, é evidenciado que esses planos exigem que as famílias assumam uma tarefa que não é delas e deixam o estudante a mercê de diferentes fatores que influenciam a prática pedagógica, como didática e espaço adequado. Além disso, se analisa que alunos portadores das necessidades supracitadas devem receber um ensino diferenciado com o máximo de acompanhamento profissional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v. 15, e. 2016266, p. 1-15. 2020.

GOMES, P. V. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual (DI): os desafios da educação especial. **Conhecimento em Destaque**. Edição Especial. Capa. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. **Inep** [internet], Brasília, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 31. jul. 2020.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. **John Hopkins University Website** [internet]. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MCINTOSH, K. Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Epidemiology, virology e prevention. **Uptodate** [internet]. 2020. Disponível em <<https://www.uptodate.com/contents/coronavirus-disease-2019-covid-19-epidemiology-virology-and-prevention>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MEC – Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Portal do Ministério da Educação. **MEC** [internet]. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. C. de et al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde** n. 29, v. 2, abr. 2020.

REANP – Regime especial de atividades não presenciais. **Estude em Casa** [Internet]. 2020. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SEE – Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE N°4.310/2020. Governo do estado de Minas Gerais. **SEE** [Internet]. 2020. Disponível em:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ENSINO ESTRUTURADO APLICADO NOS ATENDIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA VOLTADO PARA INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

SANTOS, Sandra Katayama dos
Pedagoga. Especialista em Aprendizagem Motora pela USP
katayama.sandra@usp.br

ANDRÉ, Alexandra Valim Rodrigues
Fisioterapeuta. Especialista em Administração Hospitalar pelo Centro Universitário São Camilo.
alevalim@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho se baseou no projeto piloto de implantação do Ensino Estruturado nos atendimentos de Educação Física voltado para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na instituição Casa de David -unidade Atibaia, no período de fevereiro de 2019 a fevereiro de 2020. Esse trabalho caracteriza-se pela pesquisa-ação, que é um tipo de investigação ação, onde se aprimora a prática através da ação no campo de trabalho e a investigação a respeito dela. Buscou-se avaliar uma mudança para a melhora da prática dos atendimentos de Educação Física. Esse trabalho iniciou com a sondagem dos atendimentos de Educação Física, denominados de "Atendimentos de Desenvolvimento Motor", onde buscamos fazer um levantamento da forma como os atendimentos eram desenvolvidos à luz do Ensino Estruturado, contando como instrumento de sondagem: Tabelas de *checklist* para observação do local de atendimento, Roteiro de observação do atendimento de Educação Física (Desenvolvimento Motor) e uma entrevista feita com um dos profissionais de Educação Física. Os resultados da sondagem apontaram que quanto a organização da área física, programação diária, forma de ensinar e estrutura do material houve pontos positivos e negativos através das observações realizadas, mas no quesito de uso de rotinas incorporadas em agendas e componentes da agenda, não foi pontuado, porque a instituição não fazia uso de nenhum Ensino Estruturado. Em face desses resultados, ao longo de um ano, buscou-se implantar nos atendimentos de Desenvolvimento Motor, o Ensino Estruturado como forma de ajudar na melhor compreensão das tarefas de Educação Física por parte dos indivíduos com TEA, de forma a ajudá-los no melhor desenvolvimento durante os atendimentos. Para isso, elaboramos metas de trabalho que envolviam a reestruturação do ambiente de trabalho, sendo: 1) Transformação da sala de atendimento, 2) Reformulação do método de ensino, 3) Confecção de material próprio para atendimento que contemplasse os objetivos traçados, 4) Elaboração de palestra informativa para outros profissionais da equipe multidisciplinar com intuito de promover capacitação e formação continuada a longo prazo para todos os integrantes da equipe.

Palavras-chave: Ensino Estruturado. Educação Física. Autismo. Educação.

1-INTRODUÇÃO

O *Transtorno do Espectro do Autismo* (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce (antes dos 3 anos de

idade), com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. É um transtorno de base biológica inata, embora sua etiologia ainda permaneça desconhecida, mas alguns estudos apontam uma causa multifatorial genética, epigenética e fatores não genéticos agindo em conjunto. (ANAGNOSTOU *et al.*, 2014; MELO E VATAVULK, 2007; TOMÉ, 2007).

O Ensino Estruturado tem sido utilizado no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com TEA e ele busca compensar déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais de indivíduos com TEA (FONSECA e CIOLA, 2016; LEITÃO, 2016; THEODORO, 2016).

O *Chapel Hill TEACCH Center*¹ da Universidade da Carolina do Norte - EUA, menciona que um professor deve estruturar a sala de aula para ensinar efetivamente os alunos autistas, de modo que esta organização deve contemplar a organização física, o agendamento de horários de atividades e os métodos de ensino. Dessa forma, ao se proporcionar estrutura e organização na sala de aula ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem no nível de compreensão do aluno autista, pode ajudar a aliviar ou moderar esses problemas e as situações de aprendizagens ineficazes (FONSECA e CIOLA, 2016; LEITÃO, 2016).

Há poucos trabalhos na área da Educação Física e Autismo (SOARES, CAVALCANTE NETO, 2015; CATELLI, D'ANTINO e BLASCOVI-ASSIS, 2016). No contexto das atividades de Educação Física, não basta apenas organizar os conteúdos de forma a levar os alunos ao movimento pelo movimento, é preciso que o professor utilize metodologia diferenciada; razão pela qual, torna-se importante caracterizar o perfil motor de pessoas com TEA para planejar e aplicar intervenções motoras e adotar metodologias e técnicas adequadas para esta população, pois, segundo a APA (2014) a população TEA apresenta muitas comorbidades associadas ao transtorno principal.

Diante deste cenário, a instituição Casa de David - unidade Atibaia, atende pessoas com TEA há cinco anos e, por não dispor de um trabalho educacional específico voltado para população TEA, buscou desenvolver um projeto piloto de Ensino Estruturado aplicado aos atendimentos de Educação Física. A instituição contava com apenas quatro membros da equipe técnica que tinham conhecimento do Ensino Estruturado e a partir da iniciativa deste projeto, tínhamos como propósito desenvolver a formação continuada e capacitação dos demais membros da equipe multidisciplinar, quer seja através de cursos, *benchmarking*, consultoria,

etc. Dessa forma, foi elaborado um projeto piloto a partir da sondagem inicial da realidade dos atendimentos de Educação Física na instituição.

Esse trabalho caracteriza-se pela pesquisa-ação, que é um tipo de investigação ação, onde se aprimora a prática através da ação no campo de trabalho e a investigação a respeito dela. Buscou-se implantar o Ensino Estruturado nos atendimentos de Educação Física. Iniciamos uma sondagem dos atendimentos de Educação Física, denominados de "Atendimentos de Desenvolvimento Motor", onde buscamos fazer um levantamento da forma como os atendimentos eram desenvolvidos à luz do Ensino Estruturado. Após os resultados desse levantamento, ao longo de um ano, buscou-se implantar nos atendimentos de Desenvolvimento Motor, o Ensino Estruturado como forma de ajudar na melhor compreensão das tarefas de Educação Física por parte dos indivíduos com TEA, de forma a ajudá-los no melhor desenvolvimento durante os atendimentos.

2- OBJETIVO

Implantar o Ensino Estruturado nos atendimento de Desenvolvimento Motor do setor de Educação Física na instituição Casa de David - unidade Atibaia.

3- MÉTODO

Quanto à natureza dessa pesquisa compreende a pesquisa-ação, que é um tipo de investigação ação. Segundo Tripp (2005), através desse método, se aprimora a prática, "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação" (p.446).



Figura 1 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. In: Tripp (2005).

4-PARTICIPANTE

Para a sondagem dos atendimentos de Educação Física contamos com a colaboração de um profissional de Educação Física funcionário da Casa de David - unidade Atibaia-SP. Este funcionário trabalhava 40h/semanais na instituição, realizando seis tipos de atendimento na área de Educação Física, sendo: Desenvolvimento Motor, Expressão Corporal, Condicionamento Físico que abrange: a) Academia, b) Fortalecimento, c) Alongamento, d) Caminhada na área externa. Para este trabalho, foi observado apenas os atendimentos de Desenvolvimento Motor.

5-EQUIPAMENTOS E TAREFAS

Foi realizado uma entrevista com doze perguntas ao profissional de Educação Física, com intuito de verificar a experiência do profissional em relação ao manejo de pessoas com TEA, seu conhecimento acerca do Ensino Estruturado, seu conhecimento acerca do ensino-aprendizagem na área da Educação Física, as atividades que ele desempenhava na instituição, como era o tipo de atendimento que ele oferecia aos autistas, quais eram os objetivos dele nos atendimentos, como ele avaliava se os resultados foram alcançados ou não.

Outro instrumento que auxiliou na coleta de dados foi o "Roteiro de observação da aula de Educação Física" que continha cinco itens a serem observados durante o atendimento do profissional de Educação Física. As informações colhidas se referiam a quantidade de alunos por atendimento, tempo de atividade, forma de apresentação das atividades para o aluno, formas de corrigir/ instruir/ informar o desempenho do aluno e acontecimentos durante a aula.

Foi organizada cinco tabelas com *checklist* com base nas informações de Fonseca e Ciola (2016), que fazem apontamentos sobre os fundamentos do Programa TEACCH e o Ensino Estruturado para pessoas com TEA. Os quesitos observados foram: 1) Organização da área física; 2) Programação diária e uso das rotinas incorporadas em agendas; 3) Componentes da agenda; 4) Formas de ensinar; 5) Estrutura do material.

6-PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi agendado um dia para realizar a entrevista com o profissional de Educação Física e para a pesquisadora assistir os atendimentos de Educação Física tomando nota através do Roteiro de observação. A pesquisadora também preencheu as Tabelas de *checklist* que continha informações de recomendações sobre o Ensino Estruturado para o atendimento de pessoas com TEA, e foram analisados os itens que os atendimentos de Educação Física se adequavam ou

não a essas recomendações. Antes da coleta de dados, o profissional assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação nessa pesquisa de trabalho.

7- ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados com base nos resultados das respostas do roteiro de observação, entrevista e nas tabelas de *checklist*. Foi feita análise qualitativa dos pontos positivos e negativos observados e montado categorias para serem analisadas.

8-RESULTADOS

8.1-O profissional de Educação Física

O profissional de Educação Física entrevistado trabalha com o público TEA há treze anos ao longo de sua carreira. Ele mencionou não saber o que é Ensino Estruturado. Quanto ao perfil dos autistas, a maioria é não verbal, possui Deficiência Intelectual, alguns tem deficiência física, outros baixa visão e surdez. O profissional mencionou que ele possui dificuldades de se comunicar com os autistas, pois, a instituição não adota nenhum sistema de comunicação alternativa e os autistas recebem apenas a informação verbal e gestual durante os atendimentos. Outros pontos mencionados pelo profissional que também influenciavam na qualidade do atendimento foram: materiais inadequados, roupas inapropriadas, espaço inadequado (iluminação sem muitas janelas, não tem lugar para guardar materiais, etc.), cuidadores que levam o aluno para o atendimento de forma inadequada, causando estresse no aluno, e por fim, a quantidade de alunos por atendimento também era mais um fator que dificultava a qualidade dos atendimentos. O profissional demonstrou não saber avaliar se os objetivos do atendimento foram atingidos ou não.

8.2-A observação do atendimento de Educação Física

O professor relatou que depende do nível do aluno, a atividade poderá ser realizada em grupo (no máximo 6 indivíduos na sala), duplas, trios ou individual. A aula observada era atendimento individual, com duração de 30min.

O professor apresentou a atividade para o aluno sinalizando o que era para ser feito, ele corrigia/instruía/informava a atividade através de gestos e toques no local onde o aluno deveria guardar as bolas. O aluno era adulto, 40 anos de idade, indivíduo com TEA e Deficiência Intelectual, interno nesta instituição há 4 anos.

Ao iniciar o atendimento, o aluno retirou a roupa e ficou nu na sala, urinou, gritou, tentou tirar o tênis da pesquisadora. O aluno tentou sair pela porta, o profissional espalhou bolas pelo chão próximo do aluno. O aluno começou a dar cabeçadas na porta, deitou-se sobre a urina. O profissional sinalizava as bolas para serem guardadas no local demarcado, porém, o aluno gritava, fazia birras. Ao ver o profissional abrir a porta, o aluno sentou-se, foi em direção à sua roupa para vestir-se. O profissional aguardava o aluno guardar as bolas, mas este não queria fazer a atividade. De repente, voltou a tirar a roupa, gritar e não guardou as bolas. O profissional revestiu as portas com tatames emborrachados para evitar lesão no momento que o aluno tentava dar cabeçadas na porta. O profissional mostrou a chave da sala, sinalizou para o aluno fazer a atividade, então, o aluno começou a guardar as bolas, vestiu a roupa e o atendimento foi encerrado.

8.3-Avaliação à luz do Ensino Estruturado

A coluna "Itens" abaixo se refere a: 1) Organização da área física, 2) Programação diária e uso das rotinas incorporadas em agendas, 3) Componentes da agenda, 4) Forma de ensinar, 5) Estrutura do material.

Itens	positivo	negativo
1	Observou-se que o tamanho da sala era adequado, com banheiro próximo, móveis disponíveis, havia lugar para o aluno compreender que a tarefa foi concluída. O profissional tinha acesso visual a todas as áreas de trabalho	As áreas de trabalho não estavam identificadas para o aluno encontrar seu próprio caminho, e não era consistente e funcional. Havia elementos distratores na sala, os materiais de trabalho estavam desorganizados e não estavam marcados com instruções visualmente definidas. Os limites das áreas de trabalho não estavam claros. As áreas de armazenamento de materiais, atividades e jogos estavam desorganizadas.
2	Existe uma programação diária	Às vezes, as rotinas são quebradas e não há incorporação de agendas para nenhum aluno
3	#####	Não há agenda sendo trabalhada com nenhum aluno da instituição
4	Os materiais foram apresentados em determinados momentos	O profissional não tinha a atenção do aluno antes de serem dadas as instruções; não houve comunicação verbal, apenas gestos. A disposição e organização dos materiais não ajudavam para transmitir instrução ao aluno, logo, ele não recebia informação suficiente para ser capaz de completar a tarefa. Havia excesso

- 5 A atividade observada foi guardar bolas dentro de uma caixa. Através dessa atividade era possível compreender o que o material esperava dele, no sentido da estrutura do material, embora não foi muito eficaz na informação dada ao aluno.

Através desta atividade era possível definir o tempo de dedicação a uma determinada tarefa, dando a possibilidade do aluno a trabalhar sem muita interferência do profissional e aumentar sua autonomia. Essa atividade possui caráter de ensinar com conceitos claros e definidos, inserindo aspecto pedagógico compatível com a seriação escolar. O material possibilitava o planejamento passo a passo, organizando a estrutura da tarefa. Ele também utilizava recursos de baixo custo e fácil execução. O material diminui o bombardeio sensorial advindo de informações muito complexas e era de fácil compreensão, sem muitos elementos.

de materiais apresentados em determinada hora e o aluno não recebeu a ajuda que precisava para completar a tarefa com sucesso. As dicas escolhidas não foram específicas ao estilo e nível de aprendizagem do aluno e não foram dadas antes que o aluno respondesse de forma incorreta. Não houve ajuda no sentido de proporcionar a independência do aluno, e ele não estava recebendo feedback claro sobre as respostas ou sobre seu comportamento incorreto. Não houve reforço positivo e o tipo de reforço utilizado não era forte para provocar mudança de comportamento no sentido do aluno desejar realizar a tarefa, mas acabou sendo como um reforço para sair da sala. O reforço não foi baseado na motivação do aluno.

A estrutura da tarefa não potencializava as facilidades visuais da pessoa com TEA, logo, não auxiliou no aumento de foco atencional, e nem beneficiou o processamento cerebral responsável pelas habilidades visuais.

Os materiais deveriam ser apresentados a partir de padrões fixos (em áreas determinadas e direções definidas). A atividade deveria ser organizada de forma que ajude na memória sequencial e organização do tempo.

8.4-Discussão

Conforme os resultados apresentados, percebeu-se que devido ao fato da instituição não adotar nenhum sistema de comunicação alternativa para os indivíduos com TEA, esse fator exerce forte impacto no desempenho das atividades, esse dado pode causar prejuízo nos autistas porque é um fator que impede com que eles venham a conquistar níveis desejáveis de autonomia.

Araújo (2015) ressalta que, muitas vezes, "a formação dos docentes não permite que suas teorias de ensino-aprendizagem sejam de acordo com a realidade" (p.5), a referida autora contextualiza essa fala, mencionando que escolas ou instituições que atendem a pessoa autista, muitas vezes, sofrem por não ter muito êxito no atendimento à essa população, quer seja por problemas oriundos do estresse provocado pelo sistema escolar, ou pela formação docente do profissional que atende o autista.

Para sanar estas dificuldades, requer um ajuste no ambiente escolar ou institucional para inserir novas tecnologias e métodos variados durante os atendimentos aos autistas, porém, isso também se torna um desafio à medida que o profissional encontra um ambiente múltiplo para atender, ou seja, o perfil motor e comportamental de cada aluno são tão diferentes que requerem adaptações diversas, e para um profissional que atende grupos de autistas, fica difícil priorizar a especificidade de cada autista, se o ambiente não favorece ou permite tais adaptações.

O Ensino Estruturado ajuda na "determinação de objetivos bem definidos e direcionados aos comportamentos que se pretende mudar, com o propósito de extinguir ou amenizar comportamentos indesejáveis, reforçando positivamente" (ARAÚJO, 2015, p.9). A instituição, escola ou profissional que atende pessoas autistas, podem se beneficiar com a implantação do Ensino Estruturado porque ele permite a organização e sistematização de tarefas a serem realizadas, de modo que o autista modifique seus comportamentos de distração, falta de motivação, resistência à mudança, etc., e, que seja de forma mais eficaz, motivadora e atenda aos níveis de autonomia que se quer chegar na pessoa autista. O Ensino Estruturado ajuda ainda a "programar atividades, nos quesitos tempo, duração e material, na previsibilidade e nas rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas, enaltecendo as características dos princípios metodológicos dirigidos ao aprendizado do aluno autista" (ARAÚJO, 2015, p.9).

Foi observado que por não haver nenhum Ensino Estruturado na prática diária da instituição, eles não fazem uso de agenda com os autistas e não conseguem manter um padrão de previsibilidade de tarefas para antecipar os autistas sobre suas rotinas.

Diante deste cenário, foi elaborado metas de trabalho ao longo de um ano, que envolviam a reestruturação do ambiente de trabalho, contemplando as seguintes etapas:

1) Transformação da sala de atendimento de Desenvolvimento Motor: Foi realizada pintura nas paredes, foi colocado *insulfim* escuro nos vidros das janelas, pois, os autistas paravam os atendimentos para olhar pela janela. Foi criada uma partição para esconder os materiais das prateleiras, para evitar dos alunos deixarem as atividades para mexerem em outros materiais; foi sinalizado o chão da sala para demarcar os locais onde seria realizada as atividades com área de armazenamento para o autista compreender onde inicia e termina a atividade, e onde os materiais deveriam ser guardados. Essas mudanças objetivavam estimular a concentração, provocar autonomia, proporcionar organização, sinalizar visualmente e antecipar instruções. Ferreira (2016), explica que as disposições dos móveis da sala podem ajudar ou atrapalhar o funcionamento independente do aluno, o reconhecimento e respeito pelas regras e limites. O ambiente deve oferecer dicas e referências, ajudar a entender através de pistas visuais, deve promover o foco de atenção e tentar garantir que cada área informe a sua função.

2) Reformulação do método de ensino - O profissional voluntário recebeu um material apostilado sobre o Ensino Estruturado para estudar e começou a receber suporte durante os seus atendimentos de Desenvolvimento Motor. As aulas foram reformuladas, sendo desmembrados os atendimentos em grupo, para priorizar atendimentos individuais ou em duplas, de forma que facilitasse para o profissional que passaria pelo processo de capacitação e para o autista que iria iniciar os atendimentos de maneira diferenciada do que ele estava acostumado. Os atendimentos desse profissional foram acompanhados por um psicólogo que observava os comportamentos dos autistas e orientava a melhor forma de fazer o manejo comportamental, bem como, esse profissional também foi assessorado por outra profissional de Educação Física que o ajudou avaliar os autistas na área motora, avaliar os autistas na compreensão deles para serem caracterizados em níveis de aprendizado dentro do Ensino Estruturado, e a partir daí, traçar os objetivos para seus atendimentos. Foi reformulado os horários de atendimento desse profissional, considerando essa fase de adaptação e formação continuada que ele estava recebendo. Porque o Ensino Estruturado inclui a "utilização de rotina de trabalho individualizada, para compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no TEA e interferentes no desenvolvimento" (FONSECA & CIOLA, 2016, p.20). As atividades de Educação Física estavam pautadas para contemplar a motivação e a produtividade, proporcionar reforçadores ao final das atividades, ter mais clareza nos objetivos das atividades e simplificando as instruções.

3) Confeção de material próprio para os atendimentos que contemplasse os objetivos traçados- Foi criado agendas visuais para orientar a sequência de atividades, e para cada atividade foi sinalizado com fotos e/ou objetos concretos para o autista compreender o momento de realizar a atividade. Foi criado fichas de anotações de cada atendimento para o profissional anotar o desenvolvimento, o aprendizado e a participação dos autistas em seu atendimento dentro desse novo formato que contempla o Ensino Estruturado. Esse profissional também foi avaliado pela profissional que assessorava suas atividades.

4) Elaboração de palestra informativa para outros profissionais da equipe multidisciplinar, com intuito de promover capacitação e formação continuada a longo prazo, haja vista que esse processo de implantação era um projeto piloto dentro da instituição, que dispunha de poucos funcionários habilitados para trabalhar com Ensino Estruturado e desejava implantá-lo em todos os atendimentos da instituição, abrangendo toda a equipe multidisciplinar. Para isso, foi agendado reuniões de equipe, com intuito de promover o conhecimento sobre o Ensino Estruturado, comunicar o andamento do projeto piloto do setor de Educação Física e pensar conjuntamente com o restante da equipe, formas de expandir o projeto para os demais atendimentos de outros profissionais da equipe multidisciplinar.

O Ensino Estruturado utiliza-se da imagem (informação visual) como forma de comunicação e expressão (LEITÃO, 2016) desse modo, isso "pode reduzir problemas de comportamentos inadequados e organizar o pensamento do indivíduo para que possa haver aprendizagem e gerar autonomia" (THEODORO, 2016, p. 6). Ferreira (2016) complementa que a "educação para autistas, não se refere apenas a aprendizado acadêmico, mas a uma aprendizagem global, que deve incluir habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos inadequados" (p.62).

9-CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados, as trocas de experiências, e pelas nossas experiências vividas durante o desenvolvimento deste projeto, quando se deseja implantar o Ensino Estruturado deve-se considerar: as habilidades físicas dos alunos; as habilidades cognitivas; o uso dos recursos; o espaço e local; a compreensão das funções do Ensino Estruturado, bem como, os princípios fundamentais dele (uso da fala com clareza, objetividade, aprendizagem por sequência, análise de tarefas, ensino por níveis de ajuda, etc.); objetivo dos materiais utilizados; aplicabilidade dos itens dos materiais; quantidade de estímulos na tarefa; uso de itens motivadores, formas alternativas de englobar um mesmo conceito.

O Ensino Estruturado pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física voltadas para o público TEA à medida que supre lacunas apresentadas durante o atendimento dos autistas, pois, através dela pode-se garantir reforço positivo para motivar o aluno a desempenhar as atividades propostas, previsibilidade de tarefas para que o aluno não fique frustrado por não conhecer o que é esperado dele durante as atividades, e nem quanto tempo essa atividade irá demorar; compreensão das necessidades biológicas do aluno, evitando comportamentos indesejados. Enfim, o Ensino Estruturado pode dar base para o melhor desempenho cognitivo, social e motor do autista durante os atendimentos de Educação Física.

O projeto piloto teve duração de um ano, e a partir dessa experiência, pretendia-se expandi-lo para outros atendimentos. Porém, como envolve maior número de pessoas envolvidas, maiores recursos, mudança de cronograma de atendimentos para conseguir realizar as reuniões de capacitações, *benchmarking*, cursos, etc., é um processo que ainda caminha a passos curtos, pois, sabemos que toda transformação é a longo prazo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5a edição**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2014.

ANAGNOSTOU, E. *et al.* Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. **CMAJ**, v.186, edição 7, p.509-519, 14 abril 2014.

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento. **A contribuição do Método Teacch para o atendimento psicopedagógico**. 2015. Monografia (Bacharelado de Psicopedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CATELLI, Carolina Lourenço Reis Quedas. Aspectos motores em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista: Revisão de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.16, n.1, p.56-65, 2016.

FERREIRA, Patrícia P.T. **A inclusão de Estrutura TEACH na Educação Básica**. Frutal-MG: Prospectiva, 2016.

FONSECA, Maria Elisa G.; CIOLA, Juliana C.B. **Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: o Ensino Estruturado para pessoas com Autismo**. 2 ed. Ribeirão Preto-SP: Book Toy, 2016.

LEITÃO, Patrícia Batista. Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva do Ensino Estruturado. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, set. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12865>. Acesso em 28 abr. 2020.

MELO, Ana Maria S. Ros de, VATAVULK, Marialice de Castro. **Autismo**: guia prático. 6.ed. São Paulo: AMA, 2007.

SOARES, Angélica Miguel & CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do Comportamento Motor em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.21, n.3, p.445-458, Jul.-Set., 2015.

THEODORO, Rosana L. Proposta de implantação do Programa Teacch com ênfase nos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. *in*: Secretaria da Educação. Governo do Estado do Paraná. **Desafios da Escola Pública Paraense na perspectiva do professor PDE**, 2016.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.8, n.11, p.231-248, jul./dez, 2007.

TRIPP, Davi. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31,n3,p.443-466, set./dez. 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza
Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp-Franca/SP
fernandamozetti@gmail.com

PIANA, Prof^ª. Dr^ª Maria Cristina
Assistente Social e Pedagoga. Doutora em Serviço Social
cristina.piana@unesp.br

RESUMO

A inclusão escolar para o público-alvo da Educação Especial é recente e requer o desenvolvimento de pesquisas e práticas que possam contribuir para enriquecer as possibilidades de ações pedagógicas para alunos que demandam intervenções específicas. O presente artigo aspira colaborar com essas ações e descreve um relato de experiência que, apoiado na literatura, pretende contribuir para a inclusão destes alunos na rede regular de ensino. Assim, esse relato de experiência apresenta como objetivo analisar a importância do diagnóstico para ser utilizado como um instrumento de mediação e intervenção para contribuir com a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual e/ou com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos seus direitos, necessidades e potencialidades. Esta experiência foi desenvolvida pela pedagoga da Sala de Recursos, no ano letivo de 2019, em uma escola da rede municipal da cidade de Franca, Estado de São Paulo, com uma criança com deficiência. Os participantes foram a professora da sala de aula comum, Fase II da Educação Infantil, um aluno com laudo médico de Deficiência Intelectual, a monitora que o auxiliava durante todo o tempo em que ele permanecia na escola, a mãe da criança e a autora desse relato que trabalhava na Sala de Recursos e oferecia o AEE (Atendimento Educacional Especializado) para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados naquela unidade escolar. O trabalho se desenvolveu por meio da observação direta em sala de aula, nos atendimentos e avaliações na Sala de Recursos e em conversas com a professora, com a auxiliar e a família do educando. Esta experiência profissional apontou para a importância do diagnóstico correto, bem elaborado e multidisciplinar para a mudança de algumas práticas no intuito de que este aluno com deficiência pudesse receber as intervenções adequadas e necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Transtorno do Espectro Autista. Diagnóstico.

1-INTRODUÇÃO

A escola é um lugar para todos e onde as diferenças devem ser respeitadas. As atuais políticas de educação especial buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a

aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum (BRASIL, 2008; 2015). Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE) e necessitam de intervenções pedagógicas diferenciadas, adequação de materiais e recursos específicos.

No ano de 2012, o Brasil publica a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (BRASIL, 2012). Em 2013, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013), que dá orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, reafirma, para efeito de lei, a condição de **deficiência** das pessoas com TEA, conforme artigo 1º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada em 2008 pelo governo brasileiro.

Dentre as orientações para a educação das pessoas com TEA, reforça-se a garantia de escolarização em escolas comuns e do atendimento educacional especializado (AEE), afirmando-se como principais diretrizes: a intersetorialidade das ações e das políticas; a participação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA; a atenção integral às suas necessidades de saúde; o estímulo à sua inserção no mercado de trabalho; a responsabilidade do poder público quanto à informação pública sobre o TEA; o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados e o estímulo à pesquisa científica (BRASIL, 2012).

No âmbito das pesquisas em educação, estudos de revisão realizados em diferentes bases de dados evidenciam o crescimento de pesquisas educacionais sobre o tema, sobretudo a partir de 2008, ano de publicação da PNEEPEI (NEVES, 2014). Em resumo, os resultados destacam as dificuldades vivenciadas por professores e familiares no contexto da inclusão escolar (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013), como também a carência de pesquisas sobre escolarização e práticas pedagógicas inclusivas (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017; NEVES, 2014; OLIVEIRA; PAULA, 2012).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, em seu capítulo V, o artigo 58 dispõe que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Dessa maneira, a educação inclusiva é entendida como um processo que engloba todas as pessoas,

independentemente de suas características, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades. Porém, apenas colocar essas crianças na sala de aula não é inclusão, como cita Omote:

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva (OMOTE, 2004, p.6).

Nesse contexto, em 2008, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC). Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Ainda, em 2008, foi promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Através desses documentos entendemos que a educação é direito de todos os educandos, que devem ser atendidos em suas particularidades. Assim, os profissionais que trabalham com a educação inclusiva tratam cada criança como única e entendem que cada uma delas necessita de intervenções únicas para seu pleno desenvolvimento.

A neurociência nos ensina sobre a plasticidade do cérebro, então, sabemos que quanto antes uma criança receber o diagnóstico e iniciar as intervenções adequadas, mais sucesso ela terá em seu desenvolvimento. Um laudo não pode limitar uma pessoa. No entanto, com o diagnóstico podemos compreender as características da criança, entender como ela aprende; o laudo é o ponto de partida para as intervenções adequadas, permitindo, assim, que elas se desenvolvam e superem dificuldades.

Para o professor poder planejar e desenvolver atividades adequadas é necessário que identifique as características do aluno, quais são suas dificuldades e potencialidades, como ele aprende e quais são seus interesses. Um diagnóstico não é apenas a descoberta de uma deficiência ou transtorno, devemos ir além do laudo médico e descobrir quais são as habilidades e potencialidades do aluno. Um diagnóstico quando bem feito nos mostra possibilidades e nos auxilia a descobrir estratégias e caminhos para a mediação adequada. Devemos realizar o diagnóstico interdisciplinar para descobrir quais são as singularidades do aluno e, assim, encontrar caminhos para a mediação da aprendizagem. Assim, o presente relato de experiência aconteceu em uma escola regular, da rede pública municipal da cidade de Franca-SP, e teve como objetivo identificar o diagnóstico correto de um aluno do ensino regular para propor intervenções adequadas contribuindo com seu desenvolvimento.

2- RELATO DA EXPERIÊNCIA

A perspectiva teórica adotada foi a abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), priorizando para esse trabalho uma opção metodológica que combina análise de documentação, observação, conversa com os participantes, atendimentos e avaliação pedagógica realizada na Sala de Recursos e estudo de caso de um aluno com diagnóstico de DI (Deficiência Intelectual). Desse modo, os procedimentos utilizados foram: consulta a documentos e leis que dispõem sobre a Inclusão Escolar, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista; conversas com a professora da sala de aula, com a auxiliar/monitora de educação especial que acompanhava essa criança na escola e também com a mãe da criança; observação em sala de aula e em outros ambientes escolares para compreender o processo de inclusão do aluno, os comportamentos que ele apresentava e as práticas e os recursos utilizados pela professora que contribuíam para a aprendizagem deste aluno.

Nas escolas da rede municipal, o profissional aprovado e convocado em concurso público realizado pela Prefeitura de Franca/SP, para o cargo de pedagogo, poderia escolher, em processo de atribuição por pontuação, entre três frentes de trabalho: Pedagogo de Creche (atuação nas creches conveniadas com a prefeitura), Pedagogo Escolar (atendimentos aos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem) e, desde 2009 até o final do ano de 2019, Pedagogo do AEE (atuava na Sala de Recursos e oferecia o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na escola). No

ano de 2020 foi realizado concurso público para professor de Educação Especial, assim, estes profissionais assumirão as Salas de Recursos e os pedagogos continuarão com o trabalho nas creches e com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Esta experiência profissional aqui relatada aconteceu no ano letivo de 2019, em uma escola da rede municipal da cidade de Franca/SP, com uma criança com diagnóstico de DI (Deficiência Intelectual). Os envolvidos foram: um aluno com laudo médico de deficiência, matriculado na Fase II da Educação Infantil, sua professora da sala de aula, a auxiliar/monitora que o acompanhava durante todo o período de aula, a mãe da criança e a pedagoga (autora desse relato), que trabalhava na Sala de Recursos da escola. Os instrumentos e procedimentos utilizados são aqueles que fazem parte da prática profissional, que orientam o trabalho da pedagoga conforme descrito em seu cargo e função, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, e que também fazem parte do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que são: observação em todo contexto e ambiente escolar, atendimentos e avaliação pedagógica realizados com o aluno na Sala de Recursos, registro de conversas com a professora e com a auxiliar/monitora, conversas com a mãe da criança e orientações para os profissionais que trabalham com o aluno e também para a família. O trabalho foi desenvolvido ao longo do ano, em atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, duas vezes por semana, em período contrário ao da sala de aula comum. O trabalho também contou com observação dentro da sala de aula, nas aulas de educação física, nas aulas de música e no recreio. Foram observadas duas aulas de educação física e duas aulas de música, no primeiro semestre, e duas de cada disciplina no segundo semestre. As observações em sala de aula corresponderam a seis aulas durante o ano. As observações e os contatos com o aluno eram também realizados durante o período de recreio. Ao final de cada aula, e mesmo durante, a pedagoga foi registrando os comportamentos do aluno e o processo de ensino e aprendizagem.

Nos primeiros atendimentos, a pedagoga já notou que o aluno não apresentava características compatíveis com o diagnóstico de Deficiência Intelectual, pois para se considerar uma pessoa com deficiência intelectual, é preciso que haja comprometimento na questão cognitiva e na questão adaptativa da criança, pois se houver incapacidades em apenas uma das questões, não se considera como deficiente intelectual, de acordo com Sasaki (1999).

Uma criança com DI apresenta dificuldades na compreensão de ordens simples, regras, raciocínio lógico e normas, gerando assim dificuldades na aprendizagem. As principais características apresentadas são: A falta de concentração, dificuldades na comunicação e na interação, além de uma menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas,

por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado diferente. (RODRIGUES, 2009, apud ROSITO, 2015, p.29).

Sendo assim, a pedagoga realizou avaliação pedagógica nos atendimentos na Sala de Recursos, conversou com a professora e a auxiliar, fez observações no contexto escolar e notou que o aluno não necessitava de adaptação em relação às atividades, pelo contrário, conseguia realizar atividades que outras crianças da sala ainda não conseguiam, escrevia o nome completo sem apoio do crachá, já escrevia palavras com sílabas simples, conhecia e identificava cores e formas geométricas e adorava matemática. Porém, ele demonstrava comportamento agressivo, agitação, ficava disperso e alheio em relação aos acontecimentos a sua volta. Das observações realizadas em sala de aula, o que mais chamou a atenção foi o comportamento do aluno, que se manifestou através de manias, rituais, dificuldade em se relacionar com as outras crianças, mantinha contato visual por apenas dois segundos; na maioria das vezes, não respondia quando chamavam o seu nome, distraía-se facilmente, apresentava muito interesse por locomotivas, sabia muitas informações sobre trem de ferro. Repetia frases sem intenção de se comunicar, fora de contexto e com entonações de voz diferentes.

Durante o recreio, a pedagoga observou que ele não brincava com outras crianças, brincava sozinho, arrumava os carrinhos por ordem e por cores. No momento do lanche, não comia a merenda oferecida na cozinha, comprava todos os dias o mesmo salgadinho na cantina, gostava de tudo sempre do mesmo jeito e se tivesse alguém sentado no lugar em que se sentava sempre, ficava nervoso e empurrava o outro aluno. Em uma ocasião, a funcionária faltou e outra pessoa atendeu na cantina, nesse dia ele não quis comprar nada.

Diante de todas essas observações e conversas com os educadores e família, foi realizada orientação para mãe levar a criança a um médico especialista. Como a família tinha convênio médico foi rápido marcar uma consulta. Um mês depois a mãe levou o menino ao psiquiatra e iniciou um diagnóstico interdisciplinar com fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional. Foram solicitados relatórios para a pedagoga da Sala de Recursos e preenchimento de questionários para a professora da sala de aula. Após seis meses, o diagnóstico foi concluído e o laudo de DI (Deficiência Intelectual) foi substituído pelo de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Desse modo, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do aluno, foi feito um diagnóstico eficaz para uma intervenção efetiva, pois as intervenções realizadas devem responder às necessidades específicas de cada criança. As estratégias pedagógicas foram adequadas ao aluno. Construiu-se um PEI (Plano Educacional Individualizado), especialmente

organizado para ele, por meio do levantamento de dados das conversas com a mãe, com a professora e com a auxiliar que atendem o aluno, além de tudo o que foi observado na avaliação pedagógica e em sala de aula.

Diante de toda essa análise, foram encontrados itens de interesse em torno do qual as tarefas foram organizadas, além de habilidades potenciais do aluno que foram desenvolvidas. A postura da professora e da auxiliar passaram por algumas mudanças, a rotina foi reestruturada e as atividades adaptadas. O aluno iniciou terapias com Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga e com a Psicóloga terapia em ABA (Análise do Comportamento), que é um método baseado em evidências, eficaz para pessoas com autismo. Com todas essas intervenções, trabalho interdisciplinar e parceria entre família, escola e terapeutas, a criança modificou comportamentos que antes eram inadequados, melhorou a comunicação e interação com outras crianças e demonstrou maior interesse em realizar as atividades propostas. Essa evolução nos mostra o quanto é importante um diagnóstico preciso e correto para que haja uma intervenção adequada, garantindo o direito da criança de aprender e se desenvolver.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se por meio deste relato de experiência o quanto o diagnóstico é importante para a realização de mediações e intervenções mais adequadas ao aluno. Ao ser realizado por uma equipe multidisciplinar formada por psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e pedagoga, conseguiu-se um diagnóstico preciso, bem elaborado e eficiente. Assim, foram organizadas as adequações necessárias para o processo de aprendizagem da criança. É essencial que todos os profissionais envolvidos troquem informações e trabalhem em equipe para o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência.

O diagnóstico contribui de maneira efetiva para encontrar estratégias para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência ou com transtornos. Através dele, podemos planejar e construir o PEI (Plano Educacional Individualizado). De acordo com Neves (2017), o PEI pode ser pensado como um estudo de caso, uma vez que se configura como um instrumento que permite um olhar individualizado sobre o estudante, seu percurso, suas demandas e possibilidades no processo de aprendizagem, levando-se em conta suas necessidades específicas. Quanto mais cedo a pessoa for diagnosticada e as intervenções e mediações forem oferecidas, mais condições ela tem para desenvolver todo o seu potencial.

Espera-se, assim, que o relato dessa experiência possa auxiliar na orientação das ações e práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência, garantindo acesso à educação, transpondo barreiras e mobilizando recursos para a aprendizagem dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, SUPL I, p. S47-53, 2006.
- BRAGA, M. C. B. **A interação professor aluno em classe inclusiva**: um estudo exploratório com criança autista. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências- Universidade Estadual Paulista, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação especial (MEC/SEESP). **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.
- BRASIL, Congresso nacional. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB** nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília; Diário oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei no 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. 2011.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE: orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

BRASIL. Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p.65-74, 2009.

COSTA, Raquel Almeida. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual:** desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Daiana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n1, p.139-159, jan-abr 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. **Anais Anped**, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Vitória, p. 1-19, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira; CRUZ, Mara Monteiro; BRAUN, Patrícia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, **Tempe**, v. 24, n. 125, p. 1-25, 2017.

NEVES, Anderson Jonas. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 12, p. 43-70, 2014.

NEVES, Libéria. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504. out./dez. 2017.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos em transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-65, 2012.

OMOTE, Sadao. **Inclusão: da intenção à realidade**. Inclusão: intenção e realidade. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Tradução Oficial/Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Oficial da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE. 2006.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: _____. (Org.) **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto: 2001.

RODRIGUES, David. Diferenciação curricular e inclusão. In: _____. (Org.) **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto: 2003.

ROSITO, M.C. **Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva**. Porto alegre: companhia rio grandense de artes gráficas (Corag.), 2015. 214p. Disponível

em:<http://www.ifrs.edu.br/site/medias/arquivos/201552614056360042042_miolo_ae_e.pdf>
Acesso em: 20 jul. 2020.

SASSAKI, R.K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, Kathryn; TADEU, Tomaz. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília: CORDE, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA): ABORDAGENS TEÓRICAS

FERREIRA, Luana Plixo
Setor da Educação – APAE Salto Grande SP
luanaplixo@gmail.com

REIS, Maria Eugênia Alves
Setor da Educação- APAE Salto Grande SP
zena1039@hotmail.com

RESUMO

A educação insere-se no contexto social e tecnológico da sociedade da informação. Nela, a informação é vista como matéria prima para a geração de conhecimento por meio da disseminação da informação. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação, destacando os meios digitais, abrem um leque de possibilidades de ensino-aprendizagem no que diz respeito à formação de cidadãos críticos e políticos na tomada de decisões. Objetiva-se, de forma didática, contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade consciente e participativa. Assim, o profissional da educação deve se beneficiar dos diferentes meios tecnológicos para efetuar e efetivar suas tarefas. Acredita-se que a educação inclusiva ganha relevância a partir do processo de desenvolvimento tecnológico em que a sociedade se insere. A justificativa deste trabalho está em sua relevância tanto para os profissionais educadores como para os seus alunos, que, com o aparato das tecnologias digitais têm acesso a dados que não teriam oportunidade de conhecer se não pelas unidades escolares. Dessa forma, realizou-se uma revisão da literatura disponível a respeito do assunto, a partir de um levantamento bibliográfico. Como resultados pode-se dizer a utilização das tecnologias digitais apresentam um papel efetivo na geração, criação, organização, disseminação e usos inovativos do conhecimento, potencializando a comunicação entre alunos e professores no ambiente *Web*. Logo, o processo de inclusão digital e, conseqüentemente, social, deve desenvolver-se conjuntamente com o contexto organizacional interno e externo de uma unidade escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Ensino-Aprendizagem. Plataformas Digitais. Inclusão digital.

1- INTRODUÇÃO

A educação insere-se contexto social e tecnológico da sociedade da informação. Nela, a informação é vista como matéria prima para a geração de conhecimento por meio da disseminação da informação.

Essa informação, no espaço educacional, está relacionada com o conteúdo criado diariamente em sociedade, ou seja, para que uma pessoa possa estar incluída socialmente, ela necessita ter acesso a esses dados. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e

Comunicação (TIC), destacando os meios digitais, abrem um leque de possibilidades de ensino-aprendizagem no que diz respeito à formação de cidadãos críticos e políticos na tomada de decisões.

Assim, o profissional da educação deve se beneficiar dos diferentes meios tecnológicos para efetuar e efetivar suas tarefas. Logo, o educador, como profissional da educação, pode orientar e mediar o ensino em diferentes suportes de informação sejam eles tradicionais, eletrônicos ou digitais, de modo a promover o acesso à informação ao público com quem trabalha.

Dessa forma, as plataformas digitais, como os *websites* colaborativos, são ferramentas promissoras ao ensino em sala de aula, acompanhando, paralelamente o processo de ensino-aprendizagem na área da educação inclusiva. Portanto,

[...] a estrutura educacional e o modelo de oferta têm que ser construídos de forma bastante flexível para atender a diferentes situações no tempo e no espaço, considerando tanto as rápidas mudanças tecnológicas e as necessidades da vida cidadã como as tendências regionais e do mercado internacional (BERGER, 1999, p. 1).

Tendo em vista a relevância das TIC no processo de inclusão social, objetiva-se, de forma didática, contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade consciente e participativa. Nessa perspectiva, é o comportamento do educador, atuando profissionalmente, que delimita o processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, por si só, a educação inclusiva ganha relevância a partir do processo de desenvolvimento tecnológico em que a sociedade se insere. Sendo assim, as tecnologias fazem parte das áreas da educação formal, incluindo-se no trabalho do profissional pedagogo.

Conseqüentemente, a justificativa deste trabalho está em sua relevância tanto para os profissionais educadores como para os seus alunos, que, com o aparato das TIC à disseminação da informação, têm acesso a dados que não teriam oportunidade de conhecer se não pelas unidades escolares. Dessa forma, será feita uma revisão da literatura disponível a respeito do assunto, a partir de um levantamento bibliográfico.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor educador é importante na medida em que o mesmo serve como mediador de informação, de modo a gerar conhecimentos nos mais diversos meios tecnológicos. Dessa maneira, a reflexão a respeito da inclusão digital e social reflete uma conceitualização teórica e prática no âmbito escolar, abrangendo o ambiente escolar como um todo.

2-DESENVOLVIMENTO

Observa-se que os meios digitais têm causado um grande impacto na sociedade pelas suas possibilidades de comunicação sem fronteiras, intercâmbio de conhecimentos e experiências entre pessoas, grupos e povos, fatores estes que a tornam uma alternativa para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos cidadãos. Nesse contexto, surgem iniciativas de inclusão digital no âmbito da educação, com o objetivo de facilitar o acesso à informação em diferentes suportes tecnológicos e efetivar a possibilidade de utilizá-las, de modo a gerar conhecimentos (SANTOS; CARDOSO, 2009).

A inclusão digital no Brasil tem se mostrado crescente, embora ainda haja forte disparidade entre as regiões do país e as classes sociais. O número de pessoas conectadas a um computador e à Internet tem aumentado principalmente devido ao avanço do número de escolas que possuem computadores e do número de pessoas que têm acesso à Internet, seja em casa, no trabalho, nas unidades educacionais etc. No entanto, a inclusão digital não significa apenas possibilitar o acesso de uma pessoa a um computador e à Internet, mas;

Para se tratar de inclusão digital, é necessário entender que a exclusão digital não afeta apenas os indivíduos de nível socioeconômico mais baixo. Ao contrário, a exclusão digital afeta todos aqueles que não tiveram oportunidade de conhecer e utilizar esses recursos tecnológicos (VALENTE, 2005, p. 18).

Essa necessidade de se ter uma *web* acessível parte das alterações do comportamento informacional que a sociedade tem sofrido com o desenvolvimento das TIC, pois essas dissolveram as fronteiras nacionais e propiciaram uma nova configuração social, política e econômica ao transformar a forma como o conhecimento é adquirido, armazenado, processado, transmitido e disseminado. Dessa forma, o conhecimento ganha centralidade no cotidiano da sociedade, o que gera a necessidade de novas políticas de inclusão para que o indivíduo se inclua na sociedade da informação, visando o ideal de convivência e desenvolvimento de estado e sociedade (CUBILLOS; SILVA, 2009, p. 36).

Pensar em uma inclusão digital, não é simplesmente aprender a utilizar de ferramentas tecnológicas, mas sim tornar o aluno potencializador frente ao uso e o desenvolvimento destas tecnologias. Desenvolvendo suas habilidades e competências.

Dessa forma, abranger e disponibilizar o acesso aos diferentes meios informacionais pode fazer com que as escolas sejam o centro gerador da inclusão digital. Assim, cabe ao profissional que está inserido nesse contexto, estudar as linguagens e mídias do mundo contemporâneo, em que o digital se mistura ao eletrônico e ao tradicional, formando uma sociedade conectada por redes, já que “As novas tecnologias da informação estão integrando o

mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais.” (CATELLS, 2001, p. 38-39).

A comunicação deve ser pensada no sentido da educação, na medida em que é valorizado o acesso e a forma como está sustentada estas tecnologias. A alfabetização parte de processo e que não depende só do educador.

Considerando a Pedagogia como uma área que estuda e aplica práticas e métodos educacionais, esses não podem ser custodiais, ou seja, o ensino não pode ser algo opressor, que limita o acesso dos alunos à informação. Logo, a liberdade de acesso à informação é uma condição indispensável para o que Paulo Freire (2005) chama de processo de problematização, quer dizer, por meio de trabalhos educativos e ferramentas tecnológicas, os estudantes passam a trabalhar em uma construção conjunta na geração de conhecimento.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 39). Portanto, é a relação entre indivíduos, organizações, tecnologias e contextos que contribui para a inclusão social.

A inclusão social, com vistas à inclusão digital, está em diferentes suportes, vai além de simplesmente dar acesso à informação, mas permite a interação ensino-aprendizagem por meio da criação de significados conscientes desenvolvido no diálogo entre a objetividade da instituição e a subjetividade do ser humano.

Assim, a mediação educacional da informação se dá de forma perceptiva, na medida em que o ser humano seleciona as informações de seu interesse, processando-as e assimilando-as de maneira sequencial (CHOO, 2003). Desse modo, as unidades escolares criam, organizam e processam dados de modo a gerar novos conhecimentos por meio do aprendizado.

A ação de conhecer ou adquirir significados, ou seja, o processo de cognição, está na habilidade do indivíduo de entender as informações que recebem, pensar sobre as mesmas e expressar seu entendimento na forma de conhecimento (EISENBERG, 2004).

Dessa forma, para que se possam criar significados, construir conhecimento e tomar decisões, isto é, usar a informação, os indivíduos devem conhecer e se sentirem bem no local onde buscam suas necessidades informacionais. Nesse contexto, ao convergir o analógico com o eletrônico e o digital, as unidades educacionais tornam-se organizações da informação, promovendo o acesso ao conhecimento, inovando em suas formas de comunicação.

No contexto da *web*, a qualidade e a autoridade da informação são relevantes, já que a confiabilidade da plataforma digital está relacionada à autoridade da mesma. Todavia, a inexistência de processos de controle das informações disponibilizadas via *web* dificulta o

acesso às informações úteis, permitindo que dados desnecessários atrapalhem o processo de ensino-aprendizagem.

Para Bordenave (1982), a comunicação é “capaz de contribuir para a modificação dos significados que as pessoas atribuem às coisas. E, através da modificação de significados, a comunicação colabora na transformação das crenças, dos valores e dos comportamentos” (BORDENAVE, 1982, p. 93 apud LOPES, 2013). Portanto, “Os sistemas tecnológicos complexos de comunicação e informação exercem um papel estruturante na organização da sociedade e da nova ordem mundial” (MATTELART, 1999, p. 73 apud LOPES, 2013).

Dessa maneira, tanto os educadores como as instituições de ensino devem, além de implementar novas tecnologias no cotidiano de seus serviços, se atualizarem e atualizarem seus alunos, de forma que o ambiente educacional se torne mais atrativo às que pessoas que o frequentam. É necessária, assim, uma cooperação entre direção, coordenação pedagógica, pais e alunos, para que a inclusão digital e, concomitantemente, a inclusão social, sejam, de fato, desenvolvidas.

Os estudos com o uso das Tecnologias de Informação e comunicação têm avançado, tanto com ênfase na *Web* quanto no âmbito da gestão do conhecimento, o qual tem sido também bastante investigado. A prática da arquitetura da informação para a construção de ambientes informacionais digitais, especificamente, tem-se alicerçado às propostas de métodos, técnicas, processos e elementos que compõem sua teoria.

Produtores e usuários participam ativamente do desenvolvimento desses ambientes: os produtores (indivíduos e organizações) disponibilizam no ambiente *Web* suas informações, criando uma identidade virtual, o que possibilita seu espaço de contatos e seu conhecimento pelos usuários que deseja atingir; os usuários, por sua vez, utilizam os recursos que os ambientes de informação oferecem a partir de suas necessidades e objetivos e têm o controle sobre a escolha de acessar ou não determinada informação.

Nessas abordagens:

A pessoa com deficiência e/ou com problemas para aprender possui uma dificuldade real para realizar trocas apropriadas com o meio em que se insere e precisa desse meio para superar ou desenvolver formas alternativas ou compensatórias que lhe permitam conhecer o mundo e a si mesmos, de acordo com seus recursos e possibilidades. Se o meio escolar possibilita essa interação, o aluno tende a progredir. Cabe observar que as trocas interpessoais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem são aquelas que colocam em xeque as concepções do sujeito, exigindo elaborações mais complexas ou a revisão das próprias ideias. Em outras palavras, são trocas que provocam os chamados conflitos cognitivos (MELLI, 2001, p. 22).

A pessoa com autismo apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Devido a isso, apresentam também dificuldades de aprendizagem, podendo esta estar associada ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial.

Portanto, o estudo da Arquitetura da Informação em um *website* deve ter como foco os desejos e as necessidades informacionais de seu usuário, e desta forma projetar o ambiente informacional digital de acordo com o seu público-alvo.

O surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aconteceu em meados dos anos 70 por conta da Terceira Revolução Industrial, mas foi na década de 90 com expansão da Internet que a TIC começou a evoluir exponencialmente com objetivo de captar, distribuir e transmitir as informações de maneira eficiente e eficaz. Vivemos atualmente em uma sociedade que pode ser definida como a sociedade da informação, onde os avanços tecnológicos contribuem com a geração de informação e conhecimento a todo o momento.

Estamos sempre conectados e podemos contar com auxílios de tecnologias que facilitam trabalho, estudos e lazer. Dentro desse contexto, podemos destacar a presença das TIC “em todas as áreas de conhecimento e na área da educação o seu uso é cada vez mais recorrente”.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNICEF, 1990)

Nesse estudo em que defendemos o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para melhorar a qualidade de vida de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), devemos destacar o uso das mesmas para suprir as necessidades de comunicação e aprendizagem dos que se encaixam no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O TEA é sinalizado por disfunções do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais: Dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos; Dificuldade de socialização; e Padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Este transtorno recebe o nome de espectro por envolver manifestações distintas, cujas características podem se apresentar em conjunto ou isoladamente, numa gradação que vai da mais leve à mais grave.

O Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social, e interação social em vários contextos, incluindo déficits de reciprocidade social, comportamentos não-verbais de comunicação utilizados para a interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações. Além disso a área da comunicação social déficits, o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo

Requer a presença de restritos, repetitivos padrões de comportamento, interesses ou atividades. Como os sintomas mudam com o desenvolvimento e pode ser mascarado por mecanismos compensatórios, os critérios de diagnóstico podem ser satisfeitos com base em informações históricas, embora a apresentação atual deve causar significativa prejuízo. (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V*, 2013, p.31, tradução nossa.)

A partir das necessidades do indivíduo que se encaixa no TEA, de acordo com as definições citadas, podem-se utilizar diferentes mecanismos para facilitar a mediação da comunicação e interação do mesmo com o ambiente, sendo eles: utilização de vídeos, programas e *softwares* de comunicação alternativa, PDAs, *Tablets*, *Smatphones* e até mesmo a Realidade Virtual. Passerino (2005), afirma que a partir da utilização das TIC nesse processo educativo fará com que a haja melhora no desenvolvimento social, afetivo e cognitivos de todos os sujeitos.

Ao contrário de algumas realidades onde a responsabilidade é colocada apenas no professor o Decreto-Lei n.º 3/2008¹ de 7 de Janeiro de 2008 “Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” afirma que existe também a responsabilidade das escolas em garantir qualidade na educação a todo e qualquer indivíduo.

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação podem e devem ser inseridas no processo de ensino aprendizagem para garantir acessibilidade aos portadores de NEE. Dessa

forma, como iniciar a inserção das TIC com os alunos com TEA? Adotar jogos como meio do processo de ensino aprendizagem é válido?

Quinteira e Ribeiro (2005) referem que:

As crianças estabelecem os primeiros contactos com os computadores através de jogos que funcionam como que uma ligação íntima com a máquina, oferecendo-lhe o prazer de brincar, cativando-a, advertindo-a ao mesmo tempo que aprende a mexer e também a adquirir conceitos e regras, sem dar por isso. (QUINTEIRA;RIBEIRO, 2005, p.6)

Dada à afirmação, os jogos educativos e softwares com recursos didáticos devem sim ser utilizados, fazendo com que o usuário aprenda de forma simples e de maneira atrativa por conta de formatos, sons e cores encontrados.

Um dos objetivos principais da utilização das TIC é fazer com que a relação professor - aluno seja cada vez mais consolidada dando assim ao usuário a autonomia de comunicação necessária para que haja êxito nas esferas educacional, social e pessoal, simplificando o meio de inclusão desse sujeito por conta das tecnologias.

Melo (2013) assegura a importância dessa interação, a fim de encontrar a união da educação com a cibercultura, em busca de um apoderamento do conhecimento como bem maior.

Estudos em diversas áreas do conhecimento pontuam qualitativamente o uso das TIC como facilitador desse processo inclusivo de caráter educacional e social. “Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil; para a pessoa deficiente, a tecnologia torna as coisas possíveis” (SANCHES, 1991, p. 121).

A utilização de *hardwares* e *softwares* em sujeitos caracterizados no TEA podem apresentar vantagens e desvantagens. Como vantagens, citamos no texto acima, o uso de *softwares* didáticos – jogos que podem contribuir para com o processo de aprendizagem da criança, tanta na parte educacional, tanto pessoal, fazendo com que o mesmo passe a compreender conceitos como regras, espaço e tempo.

Softwares para edição de texto, desenhos, vídeos e fotos também podem auxiliar e, na maioria das vezes, esse tipo de recurso são estabelecidos pelos produtores do *hardware* utilizado (*Tablets* e *Smartphones*).

Em alguns casos as TIC oferecem recursos para capacitação através de Realidade Virtual - tipo de tecnologia avançada que pode oferecer atividades simuladas de situações reais que podem vir a ser enfrentadas pelos portadores de necessidades especiais.

Desvantagens do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação podem existir quando, por exemplo, o professor não está habilitado a utiliza-las ou faz uso indevido dos

recursos oferecidos. Em alguns casos, a utilização demasiada de *softwares* didáticos pode fazer com que o indivíduo fique excluído das demais atividades desenvolvidas em sala de aula, causando assim isolamento social e atraso no processo de aprendizagem.

Outra desvantagem é o fato de que recursos tecnológicos ainda são oferecidos com alto custo, tornando-se pouco acessíveis a algumas classes sociais de baixo poder aquisitivo.

Portanto, podemos concluir que apesar da inexistência de uma Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) específica para o indivíduo que se enquadra no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – devida à existência de uma gama de possibilidades de manifestação das características, a utilização de diferentes recursos tecnológicos, tanto de *hardware* quanto de *software* pode sim contribuir para com o desenvolvimento e qualidade de vida desses indivíduos.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as Tecnologias de Informação e Comunicação aumentam-se as possibilidades de atuação do profissional pedagogo no que diz respeito à educação inclusiva. A revisão da literatura mostrou que as TIC digitais são uma alternativa à construção do conhecimento coletivo, além de possibilitar uma relação entre professor-aluno-máquina no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em organizações do conhecimento.

Nessa perspectiva, tendo como suporte as atividades de ensino e pesquisa, além dos conteúdos apresentados em sala de aula, o profissional educador também pode trabalhar com atividades complementares sobre os assuntos discutidos durante as aulas em meios tradicionais, eletrônicos e digitais. Nesse sentido, este trabalho prezou pela formação de uma conduta coletiva de disseminação e mediação do conhecimento por meio do reconhecimento da percepção do ser humano em relação aos conteúdos interpretativos.

Como resultados da análise bibliográfica, pode-se dizer a utilização das tecnologias digitais apresentaram um papel efetivo na geração, criação, organização, disseminação e usos inovativos do conhecimento, potencializando a comunicação entre alunos e professores no ambiente *Web*. Mais profundamente, a reflexão leva a pensar até que ponto a informação que as escolas estão disponibilizando são realmente conteúdos de inclusão ou exclusão social.

Portanto, a educação inclusiva deve prezar pelos recursos presentes na sociedade, adaptando-se às novas demandas sociais. Logo, o processo de inclusão digital e,

consequentemente, social, deve desenvolver-se conjuntamente com o contexto organizacional interno e externo de uma unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BERGER FILHO, R. L.: Educação profissional no Brasil: novos rumos OEI – Ediciones. **Revista Iberoamericana de Educación**, Brasil, n. 20, ago,1999. Disponível em: <www.rioei.org/rie20a03.htm>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de RoneideVenancioMajer. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v.1.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: SENAC, 2003.

CUBILLOS, D.; SILVA, A. S. C. da. Inclusão digital: sistema de engrenagens. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 32-44, mar. 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/295/202>> Acesso em: 24 jul. 2020.

DSM-5 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

EISENBERG, M; LOWE, C. A.; SPITZER, K. L. **Information literacy**: essential skills for the information age. 2. ed. London: LibrariesUnlimited, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LOPES, E. **Teorias e história da comunicação**. Marília: Unesp, 2013.

MELO, Daniel Teodoro . **Tic´ S Na Educação**. Clube de Autores, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005.

PIRES, Raquel Pinho. **O impacto das TIC no sucesso educativo de alunos com autismo**. Tese de Doutorado, 2014, 106p.

QUINTEIRA, M. d; RIBEIRO, F. A. **Tecnologias de Informação e Comunicação e Crianças com Necessidades Educativas Especiais-Perturbações do Espectro do Autismo**. Acedido em <<http://eduardus.com.sapo.pt/TIC-autismo-Carmo&filomena.pdf>, 2005>

SANCHES, N. (1991). **A informática e a comunicação: O visualizador da fala – um instrumento ao serviço da educação de treino da fala**. In *IV encontro nacional de educação especial: Comunicações* (pp. 121-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, C. Q.; CARDOSO, A. M. P. **Inclusão digital e desenvolvimento local. TransInformação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 7-22, jan./abr. 2009.

UNICEF et al. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, 1990.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K (org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

EIXO TEMÁTICO

DEFESA E GARANTIA DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES PELA VIA DO CAPITALISMO: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O MECANICISMO INCLUSIVO

SPINIELI, André Luiz Pereira

Mestrando em Direito pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Franca

spinieliandre@gmail.com

Resumo

Historicamente expostas à lógica estrutural de sustento das desigualdades sociais e das exclusões concretas, é certo dizer que a luta central encabeçada pelas pessoas com deficiência, como grupo vulnerável, está vinculada à questão de seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos humanos. A reversão desse *status* de violação permanente das garantias fundamentais apenas se faz possível a partir da colocação em prática de iniciativas que promovam a inclusão e o protagonismo social desses agentes. No entanto, a materialização do estado de inclusão social necessariamente resvala na construção do sistema capitalista e em suas contradições intrínsecas, dando origem não a uma inclusão democrática, mas a um modelo mecanicista, que enxerga as pessoas com deficiência como parte das engrenagens capitalistas. A partir desse problema, o presente trabalho tem por finalidade analisar a ideia de inclusão mecânica em face das contradições naturais ao sistema capitalista, tendo como pano de fundo a questão dos direitos humanos e do reconhecimento das pessoas com deficiência. Emprega-se o método dedutivo, mediante uso de revisão bibliográfica. Dentre os resultados encontrados, pode-se afirmar que a estrutura violatória que atinge os direitos das pessoas com deficiência representa um desafio que atravessou a história do grupo e que ainda não se encerrou, de modo que é necessário buscar a efetivação de um quadro sólido de garantias que permita o rompimento com o modelo de inclusão mecânica, serviente ao capitalismo e que se convola em uma idealização falseável, a fim de fundamentar os direitos de cidadania do grupo em questão. Conclui-se que as lutas por reconhecimento representam uma categoria jurídico-social necessária para desnudar a situação de marginalização das pessoas com deficiência no contexto capitalista, tal como para romper com o aprofundamento das desigualdades a partir da ótica mecanicista e transformá-la em um modelo democrático.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Inclusão mecânica e democrática. Capitalismo. Direitos humanos.

1-INTRODUÇÃO

Em virtude da exposição histórica a fatores de desigualdade e inacessibilidade aos seus direitos humanos, as pessoas com deficiência são consideradas sujeitos pertencentes à categoria dos grupos vulneráveis, por experimentarem cotidianamente, desde a antiguidade, episódios de completa invisibilidade social, nos quais se verifica um alto grau de dependência dessas pessoas em relação às ações integracionistas ou inclusivas promovidas pela própria sociedade. No período contemporâneo, considerado mais progressivo em relação aos anteriores, nota-se que

houve um ganho em termos de afirmação dos direitos humanos dos indivíduos desse grupo, de modo que a inclusão social passou a ser considerada uma base essencial para a materialização do estado de cidadania plena.

Ainda que a (re)construção dos direitos humanos no cenário pós-guerra tenha fomentado novos olhares para grupos marginalizados, certo é que o ideal de cidadania não foi alcançado. Ao se falar nas pessoas com deficiência de forma específica, recupera-se uma série de preceitos que se traduzem em impedimentos históricos em relação ao acesso a direitos. No âmbito deste trabalho, parte-se da premissa de que as pessoas com deficiência estão inseridas em duas ordens distintas de inclusão social: de um lado, tem-se a perspectiva *democrática*, que representa um verdadeiro estado de inserção dessas pessoas em sociedade, acompanhadas do reconhecimento formal e material de seus direitos humanos; de outro, vislumbra-se a inclusão *mecânica*, que se vincula à lógica capitalista de produção e que reduz a pessoa com deficiência a uma condição de mera engrenagem do sistema em questão.

Para isso, tomam-se as seguintes questões como problemas de pesquisa: a) tendo como referencial o entendimento sobre os direitos humanos na contemporaneidade, a introdução das pessoas com deficiência na lógica capitalista é suficiente para fomentar uma verdadeira inclusão social?; b) a manutenção dos elementos produtores das desigualdades sociais no capitalismo dificulta uma inclusão democrática e pautada em critérios de respeito aos direitos humanos? A partir desses questionamentos, o objetivo deste trabalho é analisar a concepção de inclusão mecânica em cotejo com as regras do sistema capitalista, tendo como recorte a questão dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

2-METODOLOGIA

O presente trabalho emprega o método dedutivo, mediante revisão bibliográfica de caráter exploratório. A fim de atingir satisfatoriamente os objetivos traçados, a literatura selecionada segue o recorte de teóricos que acompanham a vertente crítica dos direitos humanos das populações vulneráveis e dos estudos da deficiência (*disability studies*), em campo nacional ou internacional.

3-PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MOVIMENTO: AS LUTAS PELO RECONHECIMENTO JURÍDICO-SOCIAL

Imersas em séculos de absoluto apagamento do âmbito dos projetos sociais, as pessoas com deficiência assumiram na contemporaneidade uma nova significação frente às relações sociais em que estão inseridas, que ainda fomentam os processos de assimetrias, desigualdades e dominações. Nesse período, indivíduos pertencentes a esse grupo se tornaram sujeitos históricos, criticamente conscientes de sua permanente posição de subjugação que ocupam na sociedade e da necessidade de reconhecimento e promoção de seus direitos humanos. De forma geral, a visão dos direitos humanos das pessoas com deficiência na atualidade revela uma nova formatação desse grupo vulnerável, que, compreendendo a realidade de forma histórica, engaja-se em conflitos rumo à tentativa de efetivar direitos e garantias fundamentais na prática. Esse quadro de melhorias se estabeleceu graças a determinados degraus sociais que foram galgados pelas pessoas com deficiência, especialmente quanto à dimensão de seu reconhecimento jurídico-social na perspectiva de sujeitos de direitos.

Em outros termos, pode-se dizer que a conquista de espaços no debate público por parte das pessoas com deficiência nasceu justamente dos processos de luta por reconhecimento, a fim de se erguerem como sujeitos de direitos humanos. Do ponto de vista jusfilosófico, as teorias contemporâneas antidiscriminatórias trazem em seu âmago o que se denomina teoria do reconhecimento, cujas bases remontam às contribuições fornecidas por George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), principal expoente filosófico do movimento idealista alemão, para quem o itinerário da história perpassa pelo fato de que o homem apenas se constitui na medida em que o outro lhe reconhece como sujeito social. Mais recentemente, essa tese foi revisitada e rediscutida essencialmente por Axel Honneth e Charles Taylor, que atribuíram características jurídicas e multiculturais à filosofia social hegeliana, compreendendo que a construção da identidade dos atores sociais é nutrida pela cultura em que se está inserido (TAYLOR, 2000).

[...] só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2003, p. 179)

Associadas à perspectiva do reconhecimento, as teorias antidiscriminatórias buscam enaltecer a existência de direitos das pessoas com deficiência que estão situados no bloco dos direitos de cidadania. É por meio dos direitos humanos que os sujeitos de uma sociedade são reconhecidos mutuamente como seres humanos e, em consequência, como protagonistas de movimentos de inclusão social e destinatários de projetos de igualdades materiais. Representa

ratificar a existência da pessoa com deficiência enquanto pessoa pelo simples fato de sê-la, sem levar em consideração seus méritos ou seu caráter (HONNETH, 2003), extirpando o modelo corponormativo e remetendo a deficiência para segundo plano.

Adotada como rota epistemológica para as lutas contemporâneas por direitos humanos lideradas pelas pessoas com deficiência, a proposta de reconhecê-los enquanto novos sujeitos de direitos favorece a ascensão social desse grupo, permitindo com que saiam da esfera da marginalização e adentrem aos meandros das garantias jurídico-sociais fundamentais, como destinatárias e protagonistas de direitos e de sua própria inclusão social. A ausência de reconhecimento e efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência ocasiona a lógica de opressões sociais e fundamenta a retirada da autonomia dessas pessoas, criando embaraços frente à necessidade de acesso a posições sociais de destaque. A finalidade do reconhecimento de direitos opera em duas direções, dissolvendo as causas culturais responsáveis pela manutenção das desigualdades entre pessoas com e sem deficiência e combatendo os efeitos em cascata que surgem das violações de direitos, como as discriminações simbólicas e materiais ou as invisibilidades.

A fundamentalidade da busca por ascensão social e materialização de garantias já formalizadas em tratados e convenções internacionais e em documentos constitucionais parte da ideia de que os direitos humanos são parcelas de um projeto não encerrado, de uma missão social que pesa única e negativamente para o lado das populações vulneráveis. Contemporaneamente, constitui um importante exercício reflexivo a suspensão cética do caráter universalista atribuído aos direitos humanos, o que permite enxergar que as condições materiais fizeram dessas garantias uma simplória falácia, que não se concretiza em virtude do fato de que as pessoas com deficiência, como objeto de análise adotado neste trabalho, possuem níveis de acesso a direitos fundamentais deveras reduzidos. Assim, impende reconhecer os direitos humanos como "formas de vida humana concreta, corporal, material, que a partir do olhar das vítimas revela a ambiguidade da universalidade que lhes é atribuída, desmascarando sua utilização quando empregados para legitimar o sistema" (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 422).

Na condição de contracultura brasileira à lógica de *universalismos de fachada* nos direitos humanos, em meados da década de setenta, as pessoas com deficiência passaram a se organizar sob a forma de movimento político e social (LANNA JÚNIOR, 2010), compartilhando entre si valores de luta e experiências históricas de exclusões concretas, a fim de expressar socialmente a negação de acesso a seus direitos humanos, especialmente em

tempos nos quais eram vigentes modelos legislativos que prezavam pela construção de normas afetas à habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência, em uma orientação corponormativa.

Sob a forma de instância popular questionadora dos bolsões de desigualdade e responsável por plantar a semente da inclusão democrática na sociedade brasileira, a consolidação do movimento social em questão permitiu um acesso primário aos direitos humanos por parte das pessoas com deficiência, ainda que de forma rasa e incompleta. Certamente, a principal referência que sintetiza os primeiros resultados práticos obtidos pelas pessoas com deficiência diz respeito à realização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1980, concomitantemente ao início do fracasso paulatino do regime militar brasileiro. O evento teve por finalidade discutir pioneiramente os problemas da visibilidade do grupo e aspectos da acessibilidade universal (CRESPO, 2009), o que viria a se concretizar no plano legislativo somente nos anos 2000.

O histórico social das lutas promovidas pelas pessoas com deficiência e em nome delas no âmbito brasileiro ou estrangeiro se encontra intimamente vinculado à adoção de uma postura emancipatória em direitos humanos. A participação das pessoas com deficiência enquanto um movimento em prol da cidadania elege os direitos humanos como palavra de ordem, visando à extrapolação da perspectiva puramente formalista, engessada em documentos jurídicos, a fim de expressar uma filosofia social de reconhecimento das diferenças e dos direitos que se aplicam a essas desigualdades, como meio de suplantá-las e garantir a igualdade material no caso concreto. Em última instância, o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos permite a alocação das pessoas com deficiência em um estado de inclusão social democrático, de respeito e de propostas antidiscriminatórias, com vistas a inserir essas vidas humanas no contexto das cidadanias civil, política e socioeconômica.

4-PRODUZINDO VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O TRIPÉ PARADIGMÁTICO

Além da emergência de regimes autoritários e antidemocráticos nos continentes europeu e latino-americano, em especial, o último século foi marcado pela ocorrência de duas guerras mundiais que representaram a redução da condição humana à ideia de indignidade. Diante dos eventos históricos da contemporaneidade, a epistemologia clássica dos direitos humanos se mostrou insuficiente para solucionar o problema dos aprofundados quadros de violação estrutural dos direitos das populações vulneráveis ou minoritárias. A racionalidade jurídica

legalista e contrária às propostas insurgentes, que se construiu ao redor das falhas no processo de materialização de garantias fundamentais, trouxe à tona a necessidade de substituição do paradigma vigente em direitos humanos, a fim de abandonar o estado de inaptidão em ofertar respostas efetivas às novas demandas por direitos e atingir um modelo capaz de identificar e combater as assimetrias e desigualdades, tomando a gramática dos direitos humanos como palavra de ordem e mecanismo de resistência.

A nova formatação dos direitos humanos na contemporaneidade foi consubstanciada por dois pressupostos, sendo o primeiro a criação de uma rígida arquitetura normativa internacional de proteção, que contempla um nível universal e diferentes sistemas regionais, e o segundo a superação filosófica do paradigma clássico de direitos humanos, que inseria obstáculos e oposições à eleição dessas garantias enquanto elementos universais, ante a dificuldade de acesso a direitos por determinados grupos marginalizados, o que deu origem a uma perspectiva racional pós-positivista e assentada na tentativa de romper com a separação entre teoria e prática, sobretudo (WOLKMER, 2015). A eclosão dessas premissas foi essencial para a formatação de uma nova era de direitos humanos, conforme terminologia empregada por Bobbio (2004), cujo mote é o respeito aos valores democráticos e pluralistas e a promoção da inclusão social de grupos historicamente excluídos, fornecendo não apenas a possibilidade de participação nos projetos coletivos, mas também garantindo a intitulação desses indivíduos como sujeitos de direitos.

Dentre os agrupamentos classificados como vulneráveis, destacam-se as pessoas com deficiência em virtude das dificuldades estruturais que enfrentam em relação aos processos de reconhecimento e materialização de direitos (LEITE, 2012), questões que passaram a ser observadas sob a ótica dos direitos humanos no cenário internacional e brasileiro tão somente em meados da década de setenta, quando se operou uma mudança de paradigma da deficiência, passando do modelo biomédico para o social¹⁶, e houve a entrada em vigor dos primeiros documentos relativos à tutela setorial ou integral dessas pessoas. A estruturação e a identificação de um quadro de violações e afastamentos das pessoas com deficiência em face de seus direitos humanos, como elemento que atravessou a história dessa população, estão relacionadas a três fatores principais, que foram desnudados a partir da ação organizada do

¹⁶ O modelo biomédico tem como premissa a questão corponormativa, uma vez que busca estabelecer processos de habilitação e reabilitação às pessoas com deficiência, como forma de superação de suas limitações. Assim, a deficiência e suas decorrências são vistas somente no aspecto corporal da pessoa, não levando em consideração outros fatores que influenciam essa equação. Por outro lado, o modelo social preza pela verificação das limitações não na pessoa com deficiência, mas sim no ambiente, que, a depender das condições de acessibilidade, é considerado inclusivo ou não.

movimento político e social das pessoas com deficiência a favor da conquista, reconhecimento e efetivamente de direitos, dando origem ao que denominamos neste trabalho de *tripé paradigmático* das violações dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Essa tripartição é informada pelas discriminações históricas, estruturais e recreativas; pela ausência de vontade político em concretizar direitos; e pela heterogeneidade do grupo como um fator para a dissipação das políticas públicas.

Em primeiro lugar, enxerga-se um processo histórico de discriminações contra as pessoas com deficiência, fator que é denunciado pela própria análise da linha temporal do desenvolvimento dos direitos desse grupo, que vivenciou até instantes da contemporaneidade diferentes fases de completo apagamento social e redução da importância desses atores. O itinerário de apresentação das conquistas das pessoas com deficiência em relação aos seus direitos confunde, até certo ponto e apesar da inserção da trajetória do grupo como narrativa paralela aos fatos mais relevantes, com a própria história da sociedade ocidental, uma vez que as menções a essas pessoas se dão desde os primeiros tempos. O percurso das pessoas com deficiência da antiguidade até a contemporaneidade, em que a ideia de direitos humanos foi alargada, é marcado ora por trechos de exclusões concretas, ora por períodos em que se sociedades inclusivas foram esboçadas (DINIZ, 2007; HUGHES, 2008).

Para além da exposição às discriminações materiais, responsáveis por furtar das com deficiência o acesso aos direitos humanos, é preciso sinalizar a existência de discriminações simbólicas, as microagressões, que se referem a menosprezos e insultos verbais que estão presentes no cotidiano de grupos que não partilham de características estéticas, culturais ou de gênero presentes em grupos hegemônicos (MOREIRA, 2019). Em relação às pessoas com deficiência, uma das principais violências simbólicas diz respeito às referências jocosas, como as diferentes formas de apelido atribuídas a esses indivíduos, refletindo percepções socioculturais que indicam a superioridade e a inferioridade de um grupo em relação a outro, posto em desvantagem social e, conseqüentemente, inacessibilidade aos direitos humanos. Nesse sentido, a normalização de práticas preconceituosas contra pessoas com deficiência dá origem a uma exclusão recreativa – para utilizar um jogo de palavras com a terminologia pensada por Adilson Moreira (2019).

Em segundo plano, enxergamos uma histórica ausência de vontade (e necessidade) política em concretizar direitos das pessoas com deficiência, enquanto uma problemática que se estende à realidade de outros grupos vulneráveis e minoritários, como a população negra ou as pessoas em situação de rua. Essa estrutura está tensionada em dois pontos distintos: de um

lado, têm-se os problemas das desigualdades do capitalismo como questões que também atingem o âmbito político; de outro, a separação cultural entre teoria e prática dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Assim, as assimetrias apresentadas pelo sistema capitalista permitiram o aprofundamento da inclusão mecanicista, que se forma em seu centro, uma vez que, sob a justificativa da necessidade de incluir socialmente as pessoas com deficiência, cria-se uma maquiagem para encobrir as verdadeiras intenções da inserção desses indivíduos em diferentes espaços sociais no capitalismo, modelo em que servirão não como sujeitos de direitos por excelência, mas como engrenagens de um modelo político-econômico, ocasionando a dificuldade dos vieses políticos comprometidos com as demandas das populações vulneráveis em alterar essa sistemática. Em outro viés, tem-se a mentalidade social, jurídica e política que tende a separar a teoria e a prática e o respeito de direitos em determinados casos e o desrespeito em outros.

Nos movemos en una bipolaridad que nos permite respetar y reconocer los derechos en algunos casos y, por ello, presumir alegremente que somos ejemplo de universalidad, de civilización, de progreso y de esperanza para la humanidad y, simultáneamente justificar el incumplimiento de los derechos en otros casos o, incluso, ignorar y desconocer la existencia de otros derechos cuando afectan a determinados colectivos que son prescindibles por razones de estado, de seguridad, de fuerza mayor, por motivos sexuales o por criterios de desarrollo o de competitividad establecidos por el sistema económico y mercantil propio de nuestras sociedades capitalistas¹⁷. (RUBIO, 2014, p. 14)

A existência de uma bipolaridade cultural em termos de efetivação e respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência nos carrega ao terceiro problema que compõe o tripé paradigmático, consistente na heterogeneidade natural ao grupo, que é composto por pessoas de diferentes gêneros, faixas etárias, condições socioeconômicas e graus de deficiência, o que faz com que as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência não encampem o grupo em sua totalidade. A heterogeneidade afeta não apenas a realização dos direitos humanos, como também funda um modelo de ética da igualdade que permite a hierarquização de seres humanos de acordo com modelos de pessoa, valorizando suas semelhanças e extirpando suas diferenças, que constituem o elemento crucial para a formulação de políticas públicas plurais (VIVARTA, 2003). Isso permite um afastamento da população com deficiência em relação às políticas pensadas para sua inclusão social.

¹⁷ Tradução livre: Nos movemos em uma bipolaridade que nos permite respeitar e reconhecer direitos em alguns casos e, portanto, presumir alegremente que somos um exemplo de universalidade, civilização, progresso e esperança para a humanidade e, simultaneamente, justificar a violação de direitos em outros casos ou, até, ignoram e ignoram a existência de outros direitos quando afetam certos grupos que são dispensáveis por razões de estado, segurança, força maior, por razões sexuais ou de acordo com critérios de desenvolvimento ou competitividade estabelecidos pelo sistema econômico e mercantil próprio de nossas empresas capitalistas.

Assim, a existência de diferentes pontos que compõem o tripé paradigmático das violações de direitos humanos das pessoas com deficiência formata uma sociedade ainda pautada em critérios contrários à historicidade ou à necessidade emergencial de inclusão desse grupo, servindo como barreira para o desenvolvimento inclusivo e a consolidação de uma sociedade plural e que se vale da gramática dos direitos humanos como guia reflexivo e prático.

5- CAPITALISMO E DESIGUALDADES: ROMPENDO INCLUSÕES MECÂNICAS PARA A CIDADANIA

Enquanto uma premissa para a construção de sociedades plurais e vinculadas ao paradigma contemporâneo dos direitos humanos, que enuncia o reconhecimento de grupos vulneráveis e minoritários como sujeitos de direitos, a inclusão social pressupõe a realização de mudanças rígidas no corpo de regras sociais, uma vez que representaria a superação de modelos de enfrentamento das deficiências como questões biomédicas ou dissociadas do conjunto de direitos formalizados em tratados e convenções internacionais e documentos constitucionais (SASSAKI, 2006). Em relação às pessoas com deficiência, a inclusão social pode ser compreendida como o respeito às suas multidiferenças a partir de um padrão normativo que emerge como reflexo de lutas sociais postas em práticas por esse grupo. Significa dizer que a realização material da inclusão está relacionada à consolidação de sociedades antidiscriminatórias e contrárias à produção de vulnerabilidades, ao que os cidadãos são postos em uma posição de aceitação das diferenças (SASSAKI, 2006).

Assim, adotando-se como referência uma concepção de inclusão social de pessoas com deficiência como um processo a partir do qual ocorre a introdução de sujeitos de direitos pertencentes a esse grupo vulnerável em projetos comuns a todos os cidadãos, sustentamos a existência de dois modelos inclusivos que se contradizem em relação ao histórico social, jurídico e político das pessoas com deficiência. Em primeiro lugar, destacamos a *inclusão mecânica* enquanto modelo que corrobora a reprodução das desigualdades sociais estabelecidas pelas contradições intrínsecas ao sistema capitalista. No segundo plano, a atenção se volta ao paradigma da *inclusão democrática*, que, alinhado à proposta emancipatória dos direitos humanos e à tentativa de materializar essas garantias, tem por finalidade empregar instrumentos de caráter jurídico, político e social para buscar a consolidação de um estado de inclusão social e, conseqüentemente, de cidadania plena para a pessoa com deficiência.

A produção e o aprofundamento das desigualdades sociais a partir da lógica capitalista foi um contributo essencial para a formação de um ideal romantizado e utópico de inclusão das

peessoas com deficiência. A inserção do sujeito em sociedade é realizada sem realmente levar em consideração suas necessidades específicas e a orientação pluralista da inclusão, segundo os direitos humanos. O modelo do mecanicismo inclusivo se mostra incapaz de romper com os elementos construtores das assimetrias sociais (PINA, 2010) pelo fato de constituir a principal fonte de introdução das pessoas com deficiência nas engrenagens capitalistas. Distanciada da crítica, a emergência da inclusão mecânica impôs o descobrimento de uma estrutura em que pessoas com deficiência passaram a ser enxergadas como um risco à normalidade predatória do capitalismo, sobretudo pela incapacidade de produzirem e consumirem na mesma escala que pessoas sem deficiência. A continuidade da dominação capitalista apenas foi possível graças à montagem de estruturas de poder e desigualdade, responsáveis por manter as pessoas com deficiência distantes do modelo de cidadania.

O mecanicismo inclusivo das pessoas com deficiência não intenta trazê-las para uma verdadeira sociedade inclusiva, senão apenas inseri-las na racionalidade de mercado, como parte de um sistema que tudo transforma em mercadoria, o que não seria diferente em relação à força de trabalho das pessoas com deficiência, por exemplo. Ao invés de assegurar uma sociedade materialmente igualitária e com distribuição de oportunidades, o recurso permite a deturpação do conceito de inclusão social, fazendo com sejam camufladas as contradições e desigualdades produzidas pelo capitalismo em face das pessoas com deficiência, enquadradas como corpos desviantes da disciplina do capital (PINA, 2010). Em última instância, significa dizer que a dita "sociedade inclusiva" não constitui um novo modelo de sociedade, já que não ocorre o rompimento com os fatores de desigualdade, mas sim o surgimento de um capitalismo menos selvagem e mais humanizado, simbolicamente preocupado com a inclusão dos grupos vulneráveis.

Compreendemos que a superação dos falsos processos de inclusão, que terminam por promover episódios de exclusão concreta das pessoas com deficiência, necessariamente perpassa por dois roteiros: em primeiro lugar, tem-se o emprego da gramática de direitos humanos como mecanismos emancipatórios para grupos considerados vulneráveis, uma vez que a materialização de garantias formalmente previstas em documentos jurídicos representa a expressão da nova era de direitos humanos; em segundo, destaca-se a consolidação de um modelo de inclusão democrática, que insere as pessoas com deficiência como pares da sociedade, fazendo com que desfrutem de uma posição igualitária em termos formais e materiais, reconhecendo que são detentoras de direitos humanos e que sua participação nos projetos sociais é indispensável. A inclusão democrática não apenas rompe com o modelo

mecanicista, desvendando suas verdadeiras finalidades ao propor uma inclusão falseável das pessoas com deficiência, mas também evidencia a possibilidade de uma sociedade realmente inclusiva, como aquela capaz de se adaptar e valorizar as diferenças.

Assim, a inclusão democrática implica que os grupos marginalizados e historicamente excluídos da gramática de direitos assumam seus papéis e tomem partes centrais da ideia de desenvolvimento social, o que, em relação às pessoas com deficiência, faz com que estejam presentes em todos os espaços sociais, gozando de acessibilidade e níveis satisfatórios de inclusão social, autonomia e independência. Além disso, esse paradigma inclusivo também propulsiona as pessoas com deficiência a participarem de forma ativa na construção de políticas públicas que lhes digam respeito, como faceta vinculada ao direito à consulta das populações vulneráveis. Portanto, o desfazimento dos efeitos da inclusão social mecanicista leva o grupo das pessoas com deficiência a uma posição de empoderamento e reconhecimento de seus direitos, permitindo o desnivelamento e a concordância com práticas que, sob a retórica da inclusividade, cria situações de exclusões concretas e vinculadas ao capitalismo.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de sujeitos vulneráveis, as pessoas com deficiência se encontram historicamente expostas a uma conjuntura de violações de direitos humanos, o que faz com que as assimetrias entre grupos hegemônicos e subjugados sejam ainda mais densas e presentes sob a forma de exclusões concretas e materializadas na realidade. Essa estrutura violatória constitui um desafio ainda não superado pelo grupo em questão, apesar de seus notórios esforços no sentido político, jurídico e social, fazendo com que se espraiasse para a vivência contemporânea das pessoas com deficiência, cuja luta cotidiana não é estanque ao combate às discriminações, mas também abrange o rompimento com o modelo das inclusões mecanicistas e a superação de outros pontos presentes no tripé paradigmático.

Parte de um projeto de idealizações e falsas promoções de direitos humanos, o que denominamos neste trabalho de "inclusão mecânica" representa verdadeira afronta a garantias dessas natureza, na medida em que falseia a própria noção clássica de inclusão social e autoriza a introdução das pessoas com deficiência como pontos fundamentais do sistema capitalista, ocasionando *prima facie* uma falsa inclusão e, em consequência, a atribuição velada da condição de corpos desviantes das necessidades do capital às pessoas com deficiência, por não constituírem potencial mão de obra e consumidores. A luta social cotidiana encabeçada pelas pessoas com deficiência, que tem por finalidade derrubar o modelo mecanicista de inclusão

social e a produção das desigualdades, necessariamente perpassa pelo processo reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos humanos e pela entrada em vigor de uma proposta de inclusão democrática, que se preocupe com a cidadania das pessoas com deficiência sob a ótica civil, política, social e econômica.

Apesar da entrada em vigor de um novo paradigma de direitos humanos para as pessoas com deficiência, conclui-se que é necessário repensar a condição humana e as lutas por reconhecimento como mecanismos para superar as desigualdades produzidas via capitalismo e, por consequência, o uso capitalista desse contingente humano.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães Carvalho; ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 399 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HUGHES, Bill. Disability and body. *In*: BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len (Orgs.). **Disability studies today**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2008.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, Flávia Almeida Piva. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2012.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

PINA, Leonardo Docena. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 1, p. 127-149, abr./set. 2010.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos: por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. **Revista Derechos y Libertades**, v. 33, n. 1, p. 99-133, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2003.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

AS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS REFLEXOS.

COSTA, Maria Antônia Machini
Discente de Relações Internacionais UFU
mariaantoniamachini@gmail.com

COSTA, Denise Gisele Silva
Assistente Social. Mestre e Doutora em Serviço Social
denisermjc@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca desenvolver uma reflexão sobre os Sistemas Regionais de Proteção aos Direitos Humanos e seus impactos na vida das pessoas com deficiência. Para tanto discute-se a efetividade dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o nível de desenvolvimento de cada continente, importa ressaltar que procurou-se elencar os Tratados Regionais adotados em especial por países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Portugal e Timor Leste). É importante destacar que houve um significativo avanço propiciado pela difusão dos Direitos Humanos e pelas Convenções e Tratados Internacionais, impulsionado também pela luta política e social das pessoas com deficiência. É possível apreender que a questão da pessoa com deficiência tem apresentado avanços, em especial onde há sistemas de Direitos Humanos mais desenvolvidos e culturalmente assimilados por seus povos. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica de cunho qualitativo.

Palavras-chave: Sistemas Regionais de Proteção aos direitos humanos. Pessoa com deficiência. Direitos Sociais. Tratados Internacionais.

1-INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência é definida, pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. É incontestável a necessidade de pontes que concedam acesso dos integrantes desse grupo às relações sociais fundamentais impostas pela conjuntura atual, pontes as quais deveriam ser oferecidas pelo Estado, como ator portador de deveres em relação ao Sistema Internacional e, principalmente, ao seu povo. (ONU, 2008)

No censo demográfico de 2010, o IBGE identificou 45,6 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, constituindo mais de 20% da população, população esta, que apesar

de ter alcançado avanços legislativos e formais no país, têm ainda, um longo caminho a percorrer para que de fato tenham seus direitos garantidos.

Houve um significativo avanço propiciado pela difusão dos Direitos Humanos e pelas Convenções e Tratados Internacionais, impulsionado também pela luta política e social das pessoas com deficiência. No entanto, apesar dos direitos das pessoas com deficiência estarem integrados à pauta política, verifica-se ações retrógradas que vão de encontro aos esforços despendidos com vistas à cidadania, é o caso dos novos critérios sugeridos pelo Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, os quais defendem uma classificação baseada no grau de dificuldade e relação entre as pessoas com deficiência e as barreiras existentes. Assim, alguém com impedimento de longo prazo, mas que frequente a escola ou trabalhe, não seria incluído nos censos: alterando de 23,9% para 6,7% da população. (IBGE, 2010) (APAE, 2019)

A alteração dos critérios estatísticos utilizados tem rebatimento direto na efetivação dos direitos conquistados, visto que as políticas públicas são forjadas a partir de dados estatísticos, dessa forma, a redução drástica (equivoca e falaciosa) do número de pessoas com deficiência no Brasil trará rebatimentos diretos no financiamento de políticas e ações especializadas, reiterando a perspectiva neoliberal posta. Ou seja, objetiva-se a redução de direitos bem como a omissão do Estado para com seu povo.

2-HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na escrita egípcia, a mais remota das que foram encontradas, em estudos sobre tratamentos registrados na Escola de Anatomia da cidade de Alexandria e nos corpos mumificados da época que apresentam limitações físicas e problemas de nutrição, são encontrados sinais de indivíduos com deficiência e que, de alguma maneira foram integrados às ocupações daquela sociedade. Na Grécia Antiga, as condutas variavam entre as Cidades-Nação e até mesmo dentro de suas fronteiras: em Esparta, claramente militarista, paralelamente aos vários casos de amputação decorridos dos muitos conflitos, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram lançadas num precipício, alegando que não seria bom nem para elas mesmas nem para a república, pois os cidadãos deveriam se tornar guerreiros naquele contexto, enquanto em Atenas, os deficientes eram amparados pela sociedade, por influência de Aristóteles. (SILVA, 1987)

Outra menção feita às pessoas com deficiência foi feita no Código de Manu, a legislação indiana de aproximadamente 1500 a.C., na qual esse grupo de pessoas não eram aceito como

sucedores: “os eunucos, os homens degradados, os cegos, surdos de nascimento, os loucos, idiotas, mudos e estropiados, não serão admitidos a herdar” (Manu, art. 612). Para os antigos Hebreus, esses impedimentos eram vistos como sinais de impureza: “Todo homem da estirpe do sacerdote Arão, que tiver qualquer deformidade (corporal), não se aproximará a oferecer hóstias ao Senhor, nem pães ao seu Deus; comerá, todavia dos pães que se oferecem no santuário, contanto, porém que não entre do véu para dentro, nem chegue ao altar, porque tem defeito e não deve contaminar meu santuário” (Lev, 21:21-23 apud DAMASCENO, 2014)

Aqueles nascidos com alguma deficiência estavam à mercê da vontade do pai na Roma Antiga, já que o direito romano empodera enormemente o poder paterno, que normalmente decidia deixar essas crianças às margens de um rio ou em locais sagrados onde poderiam ser adotadas por famílias mais humildes. Neste mesmo contexto, é encontrado o primeiro vestígio da utilização comercial desse grupo, como evidenciado por Otto Marques da Silva, em sua obra “Epopéia Ignorada- A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje”: “cegos, surdos, deficientes mentais físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de vez em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes” (SILVA, 1987).

Com o surgimento e difusão da doutrina cristã, os princípios de caridade e amor ficaram mais aflorados, além de uma valorização da vida simples, chamando a atenção para as classes mais desfavorecidas da sociedade, os marginalizados, como aqueles que sofriam com defeitos físicos ou com problemas mentais. Essa nova postura auxiliou na construção de centros de atendimento aos pobres no século IV, e mais tarde, levou à aprovação da direttriz que afirmava, indiscutivelmente, o dever dos párocos de prestar assistência aos pobres e enfermos de suas comunidades. Mas, é importante ressaltar a negação da Igreja Católica em aceitar essas pessoas nos seus postos. (SILVA, 1987)

Durante a Idade Média, a maioria dos integrantes desse grupo foi mantida por senhores feudais e houve a primazia de superstições mágicas sobre essa população, as quais defendiam que as malformações congênitas e problemas mentais sérios eram sinais de castigos divinos. A própria Igreja abandona sua postura solidária para com essas pessoas e passa a persegui-las, seja por não se encaixarem no “padrão de normalidade” ou por seguirem outras crenças, principalmente durante a Inquisição. Além disso, é importante ressaltar o advento de peste bubônica e outras doenças que se difundiram intensamente no período devido à decadente higiene nos novos aglomerados, as quais causavam severas sequelas e incapacidades,

aumentando e marginalizando ainda mais esse grupo, antes de dizimar quase metade da população europeia da época. (SILVA, 1987)

O Renascimento promoveu o avanço da ciência e o reconhecimento do valor humano, cultivando assim uma filosofia humanista e direitos ditos universais. A partir do século XVI, foi admitido que as pessoas com deficiência necessitavam de atenção e assistência própria e que não era prudente as enquadrar restritamente a uma parte da massa pobre e excluída. Nesse período, foram construídos, em países europeus, centros de atendimento especializados no tratamento deste grupo, um sinal e um motivador para que a sociedade passasse aos poucos, a reconhecê-los como seres humanos, porém a discriminação não foi extinguida por completo. (SILVA, 1987)

Nos Estados Unidos, a partir do século XIX, já são tomadas várias medidas para o auxílio de soldados que viriam a se machucar em conflitos a adquirir limitações físicas. Tais decisões se expandiram a fim de cobrir o grupo de pessoas com deficiência como um todo, mas é claro que a motivação para isso foi o advento dos veteranos de guerras, os quais são extremamente valorizados na sociedade beligerante estadunidense. O século seguinte foi marcado pelas Guerras Mundiais que extrapolaram a quantidade de indivíduos lesionados e urgiram providências mais efetivas em todo o mundo.

Vale destacar que o Nazismo teve seu início como um projeto estético: Hitler não gostava de nada que não se encaixasse no padrão ariano de beleza e, portanto, as pessoas deficientes, chamados pela doutrina de “degenerados”, foram um de seus primeiros alvos. Foram disseminadas “pesquisas” as quais “provaram” que os deficientes eram apenas um peso para o Estado e para os alemães “direitos”, logo providências foram tomadas: os funcionários públicos que apresentavam algum tipo de deficiência foram demitidos, promoveram a esterilização desse grupo e por fim, foi aprovada a Lei da Eutanásia (1941) a qual constatava que essas pessoas não tinham “vontade de viver” e por isso, o governo estava fazendo um favor ao matá-las. Mas as atrocidades mais chocantes foram cometidas em “experimentos científicos” levados a cabo por médicos nazistas, como Josef Mengele. (SILVA, SPELLING 2017)

Depois da Segunda Guerra, o Welfare State surgiu e, com ele, uma nova onda de políticas públicas promoveu importantes mudanças no âmbito social. Somado a esse novo direcionamento, há a grande quantidade de vítimas sobreviventes dos conflitos e demanda pela estruturação e divulgação dos Direitos Humanos, aspectos que fomentaram debates políticos e mais tarde, ações tanto no cenário interno quanto no cenário internacional, que contava com a proliferação de Organizações Internacionais, como a ONU. Em 1948, a Organização das

Nações Unidas lança a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, mesmo sendo criticada pela visão claramente europeia ocidental, marca um amadurecimento das civilizações e de sua sensibilidade em relação às minorias. (GARCIA, 2012)

3-HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DENTRO DE NOSSAS FRONTEIRAS

Já no Brasil, as pessoas com deficiência foram colocadas na categoria de “miseráveis”, marginalizados por muito tempo, assim como foi evidenciado no histórico mundial acima. Como afirma Emílio Figueira (2008) em sua obra “Caminhando em Silêncio – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil”: “[...] as questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil – por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras - foram construídas culturalmente” (FIGUEIRA, 2008). Desde antes da chegada dos portugueses no território americano, há casos registrados acerca de pessoas com deficiência entre os indígenas, atestando que na maioria das vezes, os integrantes desse grupo eram excluídos ou abandonados, havendo ainda casos de execuções. (FIGUEIRA, 2008)

Tanto entre os indígenas, quanto entre negros que compartilhavam certas superstições, o nascimento de crianças com deficiência era visto como punição, enquanto as adquiridas, segundo suas crenças, eram interpretadas como predeterminações divinas. Reforçando que, ainda hoje, há vertentes religiosas que mantêm essa visão. Paralelamente, a maioria das deficiências que afligiram os negros foram consequências das situações desumanas as quais eram submetidos, desde os navios negreiros, que contavam com proliferação de doenças, até os castigos atribuídos pelos seus “donos”, tanto para demonstrar força e forçar submissão quanto como punição para tentativas de fuga – maus-tratos com respaldo na lei da época e com aprovação da Igreja, vale lembrar. (FIGUEIRA, 2008)

Os colonos portugueses também não eram imunes às deficiências inatas ou adquiridas, portanto a população brasileira, uma miscelânea de grupos suscetíveis a tais impedimentos – como todos os demais- sempre contou com a presença desses indivíduos, o que não significa que sempre os tratou de forma adequada, justa e consciente. No século XIX, o tema foi retratado mais frequentemente devido aos vários conflitos armados e, conseqüentemente ao maior número de soldados que adquiriram deficiência e em 1868 houve a inauguração do Asilo dos Inválidos da Pátria, no Rio de Janeiro, instituição onde “seriam recolhidos e tratados os soldados

na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares” (Figueira, 2008). Mesmo com marcas de precariedade durante o período imperial, o Asilo foi desativado apenas em 1976.

Ainda nesse século, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado, em 1854, marcando o compartilhamento da responsabilidade pelas pessoas com deficiência com o Estado, assim, o que antes era da alçada restrita da família, agora passa a ser dividido com instituições privadas e beneficentes apoiadas pelo órgão governamental. Com o tempo, o Estado entende que tem que elaborar e executar políticas públicas para esse segmento populacional. A partir de 1900, o avanço médico possibilita um olhar mais atento sob os deficientes, construindo uma ligação sólida entre medicina e deficiência que até hoje se faz presente. Simultaneamente às descobertas da área médica, instituições privadas e beneficentes de atendimento a pessoas com deficiência

[...] ampliaram sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo a educação das pessoas com deficiência. Até 1950, segundo dados oficiais, havia 40 estabelecimentos de educação especial somente para deficientes intelectuais (14 para outras deficiências, principalmente a surdez e a cegueira) (GARCIA, 2012).

Surge na primeira metade do século XX a expressão “crianças excepcionais”, trazendo o entendimento de que essas precisavam de atenção e educação apropriadas, assim foram criadas entidades para esse fim específico, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, em 1954. Instituições estas que pressionaram o Estado para incluir a “educação especial” na legislação, o que levou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 1961. (GARCIA, 2012)

O distanciamento criado culturalmente que acompanhou toda a história do Brasil – e do mundo – começou a ser revisto no ano de 1981, quando a ONU o declarou como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, tendo como objetivo principal a conscientizar e chamar a atenção para esse grupo tão negligenciado, como dito por Figueira: “boa ou má, a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãs, passando a se organizar em grupos ou associações” (FIGUEIRA, 2008). Esse marco mundial motivou ainda mais os integrantes a se organizarem politicamente, exigirem locais de fala e tratamentos justos. (GARCIA, 2012)

4-TRATADOS INTERNACIONAIS

Toda essa trajetória contribui para a adoção da Convenção da Guatemala em 2001, e mais tarde na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, vinculando o país, por meio de ambos os documentos, ao compromisso de oferecer assistência e construir as pontes necessárias para esse grupo, passível de repreensão pelo Sistema de Direitos Humanos Americano e pelo Comitê de Direitos Humanos da ONU.

A partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), foram reconhecidos direitos indivisíveis de todo e qualquer ser humano, independentemente de suas peculiaridades no que diz respeito a gênero, condição social, raça, religião etc., assim, essa elevação de nossa espécie levou as pessoas a questionarem o modelo de distanciamento no qual eram colocadas as pessoas com deficiência. Portanto, esse grupo passou a ser citado em documentos antes de tê-los inteiramente dedicados a si, por exemplo, em 1958, há a Convenção nº111 sobre a “Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão”; em 1971 foi aprovada a Declaração dos Direitos do Retardado Mental pela Assembleia Geral da ONU e 4 anos depois, foi feita a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. (DAMASCENO, 2014)

Após uma resolução aprovada em 1976 pela Assembleia, o ano de 1981 foi declarado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes adotando o slogan: “Participação Plena e Igualdade”, além disso, para a organização deste evento, foi constituído um Comitê Consultivo, com pouco mais de 20 países, responsável pelo rascunho de um plano de ação global sobre o tema. Posteriormente, a ONU proclamou a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), com a finalidade de executar ações do Programa de Ação Mundial relativo a Pessoas com Deficiência, baseado no segundo tripé: prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades”. (DAMASCENO, 2014)

Como dito anteriormente, este artigo se propõe a expor os tratados internacionais, aos quais os países lusófonos estão ligados, que abordam o caso das pessoas com deficiência. Aqueles provenientes de organizações de alcance global já foram retratados e, por isso, serão realçados a partir de agora os oriundos de sistemas regionais de Direitos Humanos. Logo, serão apresentados os documentos – ou a ausência deles - do âmbito americano (Brasil), europeu (Portugal), africano (Angola, Cabo Verde, Guiné Abissal, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe e Moçambique) e asiático (Timor-Leste).

Para arrematar o assunto no escopo mundial, é importante ressaltar que todos os Estados citados acima fazem parte da Organização das Nações Unidas, mas tanto Guiné Equatorial

quanto Timor-Leste não ratificaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Os demais se comprometeram com o documento, o qual declara

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades 22 fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (ONU, 2006)

Um conhecimento mesmo que superficial sobre Relações Internacionais é suficiente para saber sobre a Soberania de cada país e sobre o Sistema Internacional ser anárquico (não há instituição superior às unidades estatais), logo, estas não podem ser forçadas diretamente a se submeterem a qualquer tratado ou organização. Assim, o país asiático e o africano não-assinantes possuem suas próprias razões e não devem ser julgados pelo fato de não participarem, mas sim pela sua conduta em relação ao grupo debatido, se esse for o caso.

Migrando para o escopo americano, nota-se a presença da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala – onde foi adotada. Elaborada em junho de 1999, entrou em vigor em 14 de setembro de 2001, antes mesmo do acordo providenciado pela ONU, e ratificada pelo Brasil em outubro do mesmo ano. Esse documento foi adotado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), a qual conta com a Comissão e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, ambas instituições do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. (OEA, 2020)

São encontradas várias diferenças, sutis ou não, entre os documentos expostos nas análises, por exemplo, a própria definição de deficiência:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001)

É interessante notar como a OEA traz explicitamente que a deficiência é um fator comprometedor em atividades básicas humanas, enquanto a ONU em sua definição de pessoa com deficiência, contempla a dificuldade em se ter uma “participação plena e efetiva” em sociedade.

Já sobre a região africana, é fundamental ter em mente o histórico de exploração e usurpação europeia no território, as quais desaguaram mais tarde, na descolonização e busca pela autodeterminação dos povos no continente, ambos pilares da Organização da Unidade Africana (OUA). Assim, as autoridades do continente se encontravam mais preocupadas em

manter a estabilidade política e o desenvolvimento econômico e social nos jovens Estados. (TAVARES, 2015)

Essa postura se conservou inabalada até o fim da década de 1970, quando as pressões internacionais advindas da ONU começaram, relacionadas com a falta de sistema regional protetivo dos Direitos Humanos. O efeito não tardou e em junho de 1981 tem-se a Carta Africana dos Direitos do Homem e do Povo, em vigor desde 1986, aprovada na Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da OUA. (TAVARES, 2015)

A declaração traz novidades marcantes comparada à americana e a proveniente das Nações Unidas, por exemplo, além de contar com os direitos civis e políticos, apresenta também econômicos, sociais e culturais considerando-os indissociáveis aos primeiros e, ainda, expõe deveres da pessoa humana. O sistema conta com uma Comissão e um recente Tribunal criado para reforçar os esforços do primeiro órgão, incumbido de decisões vinculantes, no entanto, ou consequentemente, muitos países do continente não aceitam sua jurisdição. (TAVARES, 2015)

Em relação às pessoas com deficiência, a Carta de Banjul – como ficou conhecida - nada específica, há apenas uma rápida passagem no Art. 18º: “4. As pessoas idosas ou incapacitadas têm igualmente direito a medidas específicas de proteção que correspondem às suas necessidades físicas ou morais. ” (OUA, 1981)

Portanto, percebe-se que, mesmo contando com atualizações preciosas, o Sistema ainda é novo, a Carta necessita de adições essenciais, como uma melhor definição de “Povo”, a ligação entre os membros dos órgãos aqui citados e os Estados deve ser de fato rompida e, principalmente, mais recursos devem ser repassados a ele pela antiga OUA, hoje União Africana, como alegado por Rachel Murray. Mas devem ser reconhecidos os avanços e as intenções encabeçados por essa estrutura protetiva, deixando claro que o primordial é o tempo para se organizar e se impor.

Um grave empecilho a ser levado em consideração é o fato da Declaração Universal de Direitos Humanos partilhar, claramente, de uma visão ocidental europeizada que rechaça particularidades, generalizando os indivíduos em qualquer lugar do globo. Deste modo, surge a discussão entre esta visão, o relativismo cultural, que tende a esvaziar o direito, podendo não alcançar o objetivo de proteção e ainda, o pensamento descolonial que visa a (re) construção das narrativas que são sufocadas pela lógica eurocêntrica, empoderando “ [...] o saber e ser de grupos, comunidades e movimentos sociais que foram reprimidos e silenciados pela lógica da colonialidade” como citado no trabalho O Pensamento Descolonial e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos. (ZEIFERT, AGNOLETTO, 2019)

Esse raciocínio conduz ao receio de algumas nações a se comprometerem com a ideia difundida de Direitos Humanos, destacando alguns Estados da África, como o Egito e suas reservas à Carta de Banjul, e da Ásia, como os países árabes que contam com a Carta Árabe dos Direitos Humanos com suas especificidades e não possuem um sistema regional de proteção aos direitos humanos, já que não há motivação política para tal.

Reforçando que o artigo pretende abranger os países lusófonos do mundo, faz-se menção ao Timor-Leste, país asiático, um Estado que pode ser considerado jovem, já que sua independência e desocupação se deu em 2002. Em setembro do mesmo ano, se tornou membro da ONU, assinando assim a Declaração Universal de Direitos Humanos, porém não se comprometeu com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (ONU, 2020)

É um país de economia pouco expressiva, com um desenvolvimento médio de acordo com últimos IDH e que dispõe grande parte da população em áreas rurais, onde há pouca infraestrutura e difícil acesso a estabelecimentos essenciais para saúde, educação e segurança, o que acaba dificultando ainda mais a vida das pessoas com deficiência. Nos centros urbanos, estes gozam de condições melhores em geral, mas o que prevalece no território são a discriminação, a estigmatização e a exclusão social, contudo há evidências de iniciativas estatais (mesmo que pequenas) em relação ao assunto como o Artigo 56º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, o qual se dedica à assistência social e o artigo 21º do mesmo documento que diz:

O cidadão portador de deficiência goza dos mesmos direitos e está sujeito aos mesmos deveres dos demais cidadãos, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontra impossibilitado em razão da deficiência. 2) O Estado, dentro das suas possibilidades, promove a proteção aos cidadãos portadores de deficiência, nos termos da lei. (TIMOR-LESTE, 2002)

Mesmo que poucas instituições tenham de fato efetivado as recomendações, o país conta com o Centro Nacional de Reabilitação de Timor-Leste e com algumas ONGs que trabalham junto a iniciativas privadas. Somado ao número reduzido desses centros há a desinformação em meio a população sobre os existentes, além da potencial dificuldade daqueles que moram em áreas afastadas de chegar até eles e dos escassos recursos deslocados para tal grupo. Em termos internacionais (a falta de um sistema regional visando amparo aos Direitos Humanos já foi destacada), o Estado é signatário de sete acordos de Direitos Humanos que alcançam as pessoas com deficiência, entre eles a Convenção sobre os Direitos da Criança. (OLIVEIRA, 2017)

Já Portugal, Estado-membro da União Europeia (EU), é parte na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD), importante tratado que

entrou em vigor na União Europeia em Janeiro de 2011. A UE tem cerca de 20% de sua população com algum tipo de deficiência, e empenha-se em melhorar a sua qualidade de vida, buscando a melhoria da situação social e econômica deste segmento populacional, para isso baseia suas ações a partir da Carta dos Direitos Fundamentais da EU e no Tratado sobre o Funcionamento da UE. (COMISSÃO EUROPEIA, 2020)

Como estratégia de ação, a Comissão Europeia (CE) busca sensibilizar toda a sociedade sobre os inúmeros desafios com que as pessoas com deficiência se deparam na sua vida cotidiana, além do desenvolvimento de instrumentos que visem a melhoria de suas vidas. Também presta apoio financeiro à organizações de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que essas organizações são chamadas a se pronunciar sobre o desenvolvimento da legislação e de políticas específicas voltadas às pessoas com deficiência, buscando a cidadania e participação das pessoas com deficiência (COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível apreender que a questão da pessoa com deficiência tem apresentado avanços, em especial onde há sistemas de Direitos Humanos mais desenvolvidos e culturalmente assimilados por seus povos. Destaca-se que a União Africana é recente, mas a carta de Banjul caracteriza o início de um processo de desenvolvimento de garantia de direitos das pessoas com deficiência naquele território, sendo o primeiro passo para a criação de um Sistema de Direitos Humanos.

Ressalta-se que os Sistemas Regionais de Direitos Humanos apresentam suas especificidades de acordo com aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de cada território, mesmo tendo como base comum a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU).

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. **A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CENSO DEMOGRÁFICO DE 2020**. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/noticia/a-pessoa-com-deficiencia-no-censo-demografico-de-2020>. Acesso em: 9 jun. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil..** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/cinthia-ministerio-da-saude>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CIESPI. CARTA AFRICANA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS POVOS Carta de Banjul. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/CartaBanjul.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

COMISSÃO AFRICANA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS POVOS. Recursos. Disponível em: https://www.achpr.org/pr_resources. Acesso em: 9 jun. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. Emprego, assuntos sociais e inclusão. 2020. Disponível em: <http://www.ec.europa.eu/social/main.jsp?langld=pt&catid=1137>. Acesso em: 10 jun.2020

CONTEÚDO JURÍDICO. Direitos humanos e proteção dos direitos das pessoas com deficiência: evolução dos sistemas global e regional de proteção. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/41408/direitos-humanos-e-protecao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-evolucao-dos-sistemas-global-e-regional-de-protecao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COUNTRYECONOMY. Timor-Leste - Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/demografia/idh/timor-leste>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DEFICIENTE CIENTE. As pessoas com deficiência na história do Brasil. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-brasil.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DEFICIENTE CIENTE. As pessoas com deficiência na história do mundo. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

EL PAÍS. Os 45 milhões de brasileiros com deficiência física são os novos párias. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/08/opinion/1557340319_165119.html. Acesso em: 9 jun. 2020.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. 2. ed. São Paulo: Giz Editorial, 2008. p. 17-119.

IBGE. Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16066-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICO-POLÍTICAS. OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DIREITO DA UNIÃO EUROPEIA. Disponível em: <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/713-1124.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

ONU BRASIL. Países Membros da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/#:~:text=A%20ONU%20possui%20hoje%20193,pa%C3%ADses%2C%20entre%20eles%20o%20Brasil..> Acesso em: 11 jun. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA**. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **O que é a CIDH?**. Disponível em: [https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/que.asp#:~:text=%C3%89%20integrada%20por%20sete%20membros,dos%20direitos%20humanos%20\(SIDH\)](https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/que.asp#:~:text=%C3%89%20integrada%20por%20sete%20membros,dos%20direitos%20humanos%20(SIDH)). Acesso em: 8 jun. 2020.

PORTAL MEC. **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SILVA, D.; SPELLING, G. W. Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial: Nazi's practices and discourses about the deaf in the second world war. **RE-UNIR Revista do centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia**, Rondônia, v. 5, n. 2, p. 157-168, dez./2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/3904>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, O. M. D. **Epopéia Ignorada** : A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje . 1. ed. São Paulo: Cedas, 1987. p. 105-226.

TREATIES UN. **Treaty Collection**. Disponível em: <https://treaties.un.org/pages/Index.aspx>. Acesso em: 8 jun. 2020.

TREATIES UN. **CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES**. Disponível em: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

UBIBLIORUM. **Os Dispositivos de Assistência e a sua Função na (re)inclusão Social dos Deficientes em Timor-Leste: Estudo de Caso nas Organizações dos Deficientes**. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/9596/1/5555_12418.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

ALMEIDA, M. **A proteção dos Direitos Humanos em África**. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiiisemanaderelacoesinternacionais/a-protecao-dos-direitos_mariana-de-almeida.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

ZEIFERT, A. P. B; AGNOLETTI, V. O PENSAMENTO DESCOLONIAL E A TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: saberes e dignidade nas sociedades latinoamericanas. **Revista Húmus**, Maranhão, v. 9, n. 26, p. 197-218, ago./2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DIREITO A INCLUSÃO: ENTRAVES E CONQUISTAS QUANTO A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

MORAES, Antônia Mônica Aragão de Oliveira
Centro Universitário Christus – UNICHRISTUS
monika.aragao@gmail.com

CARVALHO, Suzy Anny Martins
Centro Universitário Christus – UNICHRISTUS
suzymcarvalho2@gmail.com

FREITAS, Cibelly Aliny Siqueira Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
cibellyaliny@gmail.com

MACÊDO, Antônia Gabriela Aragão de Oliveira
Universidade Federal do Ceará – UFC
gabriela.aragao2011@gmail.com

OLIVEIRA - Camila Martins de
Universidade Federal do Ceará – UFC
martinscamila75@gmail.com

RESUMO

Inicialmente, a pessoa com deficiência passou pelo processo de integração, que foi marcado pelas práticas de segregação, que compreende a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular, que tinham dificuldade de aprendizagem ou de adaptabilidade. Com o modelo social, surge a inclusão, que é responsável pela inserção da pessoa com deficiência na sociedade, independentemente de suas limitações, pois este processo está pautado pelos princípios da não-discriminação e da igualdade, devendo, portanto, eliminar qualquer tipo de obstáculo que impossibilite a pessoa com deficiência de exercer a cidadania. O presente trabalho tem por objetivo explicitar o processo de inclusão, abordando o direito a educação inclusiva no ensino regular. Este estudo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise e organização dos dados presentes na literatura em livros, revistas, artigos eletrônicos, bem como um estudo frente toda a legislação pertinente a matéria. Utilizou-se o método qualitativo ao ser apresentado um estudo conceitual sobre o assunto e dedutivo pelo fato de se confrontar os dados obtidos pela pesquisa com o que se tem já estabelecido sobre o tema. A inclusão é responsável por ofertar a todas as pessoas no tocante à educação, uma educação de qualidade, pautada nos princípios da não-discriminação, da democracia e da igualdade. Ao passo que a inclusão é aceita pela sociedade, as pessoas com deficiência vão sendo reconhecidas como sujeitos de direitos, e dentre esses direitos, aborda-se de forma mais veemente, o direito a educação. Foi a partir do processo de inclusão que pode-se traçar um modelo de educação universal e de qualidade, em que todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, terão

o direito de frequentar escolas regulares, de modo que nenhuma deficiência seja obstáculo para que essa pessoa seja inserida na sociedade.

Palavras-chave: Direito à inclusão. Educação Inclusiva. Pessoa com deficiência.

1-INTRODUÇÃO

A trajetória do indivíduo com deficiência ao longo do tempo, foi um cenário de lutas e muito preconceito. Esta trajetória foi marcada em um primeiro momento pela negligência na era pré-cristã, onde não existia qualquer tipo de assistência às pessoas com deficiência. Naquela época as pessoas com deficiência eram consideradas pessoas doentes, muitas das vezes abandonadas, excluídas e segregadas da sociedade em razão de suas limitações. Esse momento pode ser reconhecido pela doutrina como o modelo de prescindência, pois de acordo com esse modelo, aquelas pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram reputadas inúteis, vez que suas limitações as impediam de contribuir com os anseios da sociedade (FEITOSA, 2014).

Após a Primeira Guerra Mundial, surgiu o modelo médico ou reabilitador, que passou a compreender a deficiência como algo atrelado às doenças e às lesões oriundas da Guerra. Esse momento foi marcado pela integração, pois algumas pessoas com deficiência tiveram a oportunidade de receber serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional, e foi a partir desse modelo, que surgiram as instituições especializadas, pois, dentre as pessoas reabilitadas, algumas conseguiram ser matriculadas em escolas comuns ou admitidas no mercado de trabalho, desde que demonstrassem capacidade para estudar ou exercer alguma atividade (DINIZ; PEREIRA; SANTOS, 2009).

Por último, surgiu o modelo social, tal modelo está intimamente ligado aos direitos humanos, cujo objetivo é promover a igualdade entre as pessoas com deficiência e aquelas que não possuem deficiência, pois a sociedade é responsável pela promoção de uma inclusão social pautada em alguns princípios como: o da não-discriminação, da igualdade, da democracia, dentre outros, afastando, portanto, qualquer tipo de preconceito. Nesse modelo, se inicia o processo de inclusão, que foi marcado pelos movimentos de lutas das próprias pessoas com deficiência (PALÁCIOS, 2008).

A luta da pessoa com deficiência para ser reconhecida como sujeito de direitos, vem se processando ao longo dos tempos, e atualmente, a sua trajetória vem em busca de uma sociedade onde todos possam ser tratados de forma igual. O processo de inclusão sugere que a

sociedade deve adaptar-se às necessidades dessas pessoas, para que seja possível a inserção destes indivíduos, independentemente de suas limitações, pois o problema está na sociedade que impõem barreiras, e não na deficiência das pessoas, diferentemente do que era abordado pelo modelo reabilitador, em que o aluno era quem deveria se adequar à escola (GONZAGA, 2012).

A inclusão reconhece que todas as pessoas são iguais, livres e com o direito de exercer sua cidadania, possibilitando igualdade de oportunidades para que cada uma seja capaz de exercer com autonomia os atos da vida civil. Ademais, na educação não é diferente, pois seu objetivo é promover uma educação a todos sem qualquer tipo de discriminação, respeitando as suas diferenças, em que a escola seja capaz de atender as necessidades e particularidades de cada aluno, pois assim, se alcançará uma sociedade mais democrática, justa e solidária (GONZAGA, 2012).

A escola deve ser um espaço de todos e para todos, sempre na busca de ferramentas que assegurem o acesso e a permanência de todos os alunos no seu interior, pois a educação inclusiva deve-se ajustar à realidade de cada aluno e responder aos problemas que forem surgindo. O grande desafio é que as escolas não estão preparadas para receber as pessoas com deficiência, pois carecem de materiais pedagógicos especializados, bem como de professores capacitados (MANTOAN; PIETRO, 2006). Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo explicitar o processo de inclusão, abordando o direito a educação inclusiva no ensino regular.

2-DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental por meio da análise e organização dos dados presentes na literatura em livros, revistas, artigos eletrônicos entre outros. Foi, também, realizado um estudo frente toda a legislação pertinente a matéria. Utilizou-se o método qualitativo ao ser apresentado um estudo conceitual sobre o assunto e dedutivo pelo fato de se confrontar os dados obtidos pela pesquisa com o que se tem de já estabelecido sobre o tema. Corresponde a um recorte de uma pesquisa maior, Trabalho de Conclusão de Curso de Direito do Centro Universitário Christus – Unichristus, intitulada: “A escola de ensino fundamental e médio como lugar de efetivação do direito à inclusão das pessoas com deficiência por meio de uma educação de qualidade conforme a constituição federal brasileira de 1988 e o estatuto da pessoa com deficiência (lei 13.146/15)” (MORAES, 2016).

Deste modo, demonstra-se a compilação dos apanhados obtidos por meio das pesquisas, do estudo sobre o direito à educação inclusiva, no que diz respeito a uma educação de qualidade. Como resultados obtidos percebemos entraves e conquistas quanto a efetivação do direito à educação inclusiva no ensino regular, embora ainda existam diversas normas que asseguram as pessoas com deficiência o exercício pleno e igualitário de seus direitos, as instituições de ensino por sua vez, acabam violando tais direitos (MORAES, 2016).

Reconhecer que nos dias de hoje as pessoas com deficiência vem sendo favorecidas com algumas dessas normas, foi uma grande vitória conquistada ao longo dos tempos, já que antes das referidas normas, as pessoas com deficiência não eram consideradas sujeitos de direitos, mas sim, como pessoas doentes, anormais e excluídas do seio social. Essas pessoas, tidas como deficientes, não tinham seus direitos garantidos, e assim, eram segregadas do restante das pessoas. Seus direitos sequer eram reconhecidos, e na grande maioria o próprio estado ficava omissos perante a violação destes (GONZAGA, 2012).

Foi na necessidade de promover e assegurar os direitos fundamentais, que estas pessoas passaram a ter uma atenção diferenciada, quando o Estado passou a adotar medidas específicas para garantir de forma justa e igualitária o exercício pleno dos direitos fundamentais pelas pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Ocorre que mesmo com toda a legislação brasileira prevendo os direitos fundamentais a essas pessoas, no que concerne ao direito à educação, as instituições de ensino, tanto as públicas como as privadas, não cumpriam com o estabelecido nas normas. Pode-se observar que algumas instituições, até mesmo aquelas mais modernas, não possuem infraestrutura adequada para suprir as necessidades dos educandos com deficiência. Não possuem um corpo docente capacitado, profissionais da área da saúde, material didático específico para cada tipo de deficiência, bem como o ensino especializado não é aplicado concomitantemente ao ensino comum (MENDES, 2000).

Ainda que a escola regular deva se pautar numa educação inclusiva, já que as instituições em observância à legislação brasileira são obrigadas a receber nas suas dependências o educando com deficiência, tal inclusão não é efetivada de forma igualitária, pois a escola não tem condições de adequação à esta nova realidade para atender as necessidades desse aluno. Corroborando com o exposto, o grande desafio da escola para alcançar uma educação inclusiva, é estar preparada para receber o aluno com deficiência e a falta deste suporte poderá trazer inúmeros prejuízos para o educando com deficiência (MANTOAN, 1998).

Não menos importante que os outros requisitos de inclusão, a integração com os demais alunos é indispensável para seu comportamento social, formação de personalidade colaborativa e a formação da cidadania, contudo, a não interação com os demais colegas pode dificultar a sua formação como ser humano e futuramente como profissional. Portanto, é importante frisar que a escola deve estar preparada para receber estes alunos, pois a educação inclusiva parte do pressuposto de uma educação de qualidade, onde todas as necessidades desses alunos são atendidas de forma igualitária, afastando todo e qualquer tipo de discriminação. A escola inclusiva, que é uma escola de todos, ensina não apenas conhecimento técnico-científico, mas valores, princípios e atitudes. Ensina a viver junto, a conviver em ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade (RIBEIRO, 2007).

A escola que busca alcançar um processo de inclusão de forma positiva, deve desempenhar algumas funções para se moldar nesse conceito de educação como desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas (CARVALHO, 2004)..

Ainda como função da escola tem-se: estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade (CARVALHO, 2004).

A dificuldade para garantir esses direitos ainda persiste, porém, o estado e as instituições privadas não poderão mais se omitir na garantia desses direitos, e na falta de seu cumprimento, na negação destes, pois tal conduta constitui crime, e os responsáveis poderão ser passíveis de punição conforme as leis vigentes. Oportuno registrar, que todas as normas jurídicas que

dispõem sobre o direito da pessoa com deficiência, são progressos importantes e legítimos, conquistados ao longo de diversos movimentos realizados pela sociedade na busca desses direitos inclusivos. Desse modo, o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos pelo Estado, garantiu oportunidades iguais às demais pessoas, em todas as áreas das políticas públicas, tais como: educação, saúde, emprego, moradia, justiça, entre outros, tais fatores são importantes para a formação e desenvolvimento intelectual do indivíduo na sociedade.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas travadas ao longo da história da humanidade pelas pessoas com deficiência têm repercutido em vários segmentos do direito, e tais lutas consistem em grandes conquistas e avanços significativos na vida dessas pessoas. O presente trabalho abordou de forma mais específica o direito à educação, direito este garantido pela Constituição Federal de 1988 a todos, inclusive as pessoas com deficiência.

Esta garantia apesar de ser prevista pelo texto legal, nem sempre foi assegurada de forma plena às pessoas com deficiência, pois nos tempos remotos as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade em razão de suas deficiências, de modo que eram isoladas das demais ou até mesmo exterminadas, não sendo dignas de conviver com as demais pessoas.

Como se observou ao longo do estudo, a inclusão vem fortalecendo-se paulatinamente na sociedade brasileira, consistindo na construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças possam ser respeitadas. A inclusão deve garantir as pessoas com deficiência um processo de escolarização voltado a atender as suas necessidades e particularidades, bem como ofertar o ensino padrão, de forma concomitante, complementar.

O intuito da inclusão é permitir que as pessoas com deficiência possam conviver em sociedade de forma mais justa e igualitária, não sendo, portanto, as suas limitações óbice à sua inserção na sociedade, pois a sociedade é quem deve fornecer a essas pessoas todas as condições necessárias ao exercício de sua cidadania. Com esse método, o social, pode-se chegar mais perto de uma sociedade justa e igual para todos, onde as diferenças deverão ser respeitadas e melhor compreendidas pelos demais cidadãos.

É importante que a inclusão seja um princípio pelo qual todos possam se comprometer, pois o apoio de todos os cidadãos é imprescindível para se alcançar uma sociedade mais humana, mais sensível e mais compreensível diante as diferenças existentes.

Ademais, o processo de inclusão requer uma certa atenção e cuidados, ao passo que se não houver um trabalho em conjunto, terá o mesmo destino da integração escolar, ou seja, poderá regredir e voltar ao passado, quando as pessoas com deficiência eram tratadas de forma preconceituosa e excluídas do seio social. Portanto, o futuro da inclusão escolar ainda requer um esforço, que acarretará a uma revisão no posicionamento dos políticos, dos familiares, dos educadores e até mesmo dos indivíduos com deficiência, para se buscar um objetivo, que é o de assegurar a todos os cidadãos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Presidência da República**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 19 nov 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 115.

DINIZ, D; PEREIRA, N; SANTOS, W. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. **Revista Reciiis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.

FEITOSA, A.V. M. **A relação dialógica entre a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência e o regime jurídico das incapacidades: uma aplicação aos adultos com síndrome de down**. 2014. 176 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2014.

GONZAGA, E. A. **Direitos de Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998, p. 3.

MANTOAN, M.T.E; PIETRO, R.G. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 184.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. **Anais do III encontro de Educação Especial da UEM**, Maringá, 2000, p. 18.

MORAES, A.M.A.O. **A escola de ensino fundamental e médio como lugar de efetivação do direito à inclusão das pessoas com deficiência por meio de uma educação de qualidade conforme a constituição federal brasileira de 1988 e o estatuto da pessoa com deficiência (lei 13.146/15)**. Orientador: CARVALHO, S.A. M. 2016. 95 f. (Monografia apresentada ao curso de direito) - Centro Universitário Christus – UNICHRISTUS, Fortaleza, 2016.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, Ediciones Cinca, 2008.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Pessoa com deficiência e o direito à educação. **Revista do Advogado**, São Paulo, v. 27, n. 95, p. 60-75, dez, 2007, p. 69.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA ASSOCIAÇÃO ENTRE MOBILIDADE URBANA E ACESSIBILIDADE

CAMARGO, Ana Paula Benetoli
Graduanda de Saúde Coletiva Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
apaulaisc@hotmail.com

SILVA, Marco Aurélio da
Doutor em Antropologia Social
marcoaureliosc@hotmail.com

RESUMO

De modo a amenizar o impacto causado sobre a vida das Pessoas com Deficiência — PcD ao longo de décadas, considerando as barreiras físicas e sociais, a inclusão surge como um instrumento de reparação social para que os mesmos possam desempenhar seu papel enquanto cidadão e participar em meio à sociedade. Os esforços para que isso aconteça tem sido pautado em legislações, decretos, etc., embora isso seja de grande valia ainda é ineficaz alguns dos seus preceitos o que perpetua estigmas e estereótipos sobre esses cidadãos que muitas vezes são referenciados pela sociedade como diferentes, anormais, portanto, incapazes. No entanto, a diferença é a ausência de suporte que promovam o bem-estar e qualidade de vida de forma equitativa nos ambientes as PcD. Logo o presente estudo visa o fortalecimento de debates acerca da inclusão desses cidadãos na área educacional, entretanto com uma perspectiva interprofissional e intersetorial, uma vez que o trabalho perpassa por políticas públicas para além da educação. Para tanto inicialmente realizou-se um estudo através de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objetivo apresentar a mobilidade urbana e acessibilidade como fator de inclusão social para PcD em instituições de ensino superior. Pretendendo também ressaltar o dever dessas instituições em garantir não apenas o acesso, como também a inclusão e a permanência das PcD, fazendo com que suas práticas contribuam para a melhoria da Qualidade de Vida dos mesmos.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Inclusão Social. Políticas Públicas.

1-INTRODUÇÃO

A Lei n.º 13 409 de 2016 dispôs sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência — PcD nos cursos superiores das instituições federais de ensino, oportunizando e garantindo o direito a aprendizagem. Entretanto, a efetiva inclusão de PcD no ambiente educacional depende não exclusivamente da disponibilidade de vagas, como também de outras políticas públicas que deem autonomia e assegurem a vida e permanência de PcD nos cursos de ensino superior.

2-DESENVOLVIMENTO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — 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). Por sua vez a Política Nacional de Mobilidade Urbana em seu Art. 7º possui os seguintes objetivos: reduzir as desigualdades e promover a inclusão social; promover o acesso aos serviços básicos e equipamentos sociais e; proporcionar melhoria nas condições urbanas da população no que se refere à acessibilidade e à mobilidade;

No tocante do direito a educação o Art. 27. da LBI esclarece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Ficando o poder público responsável por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;**

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, grifo nosso).

O acesso no Ensino Superior destes indivíduos é um direito e compete à instituição dispor de adaptações necessárias para que esses estudantes possam permanecer e finalizar o curso normalmente, como qualquer outro aluno. É preciso que a infraestrutura da Universidade seja baseada nos princípios de inclusão, e reproduza o respeito a estes educandos, por meio de instalações apropriadas a recebê-los sem restrições, em um meio ambiente atento às suas diferenças e limitações (BARBOSA et al., 2012), [...] a universidade, enquanto espaço público e democrático formalizaria o que está previsto nos princípios da escola inclusiva, nos documentos legais, que garantem a acessibilidade nos diferentes níveis (CAMBRUZZI et al., 2013). A acessibilidade deve ser vista como parte de uma política de mobilidade urbana que promova a inclusão social, a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência [...], com o respeito aos seus direitos fundamentais (HERMONT e RIBEIRO, 2006). A falta de condições adequadas de acessibilidade e mobilidade urbana

restringe as pessoas com deficiência ao ambiente doméstico e/ou às instituições assistencialistas, reduzindo sua autonomia e possibilidade de independência e, conseqüentemente, dificultando sua convivência com as outras pessoas, bem como seu acesso à educação [...] (BARBOSA, 2016).

3-METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, sendo a primeira etapa da pesquisa uma revisão documental e da bibliografia existente, constituída basicamente por leis, decretos, livros, artigos científicos.

Posteriormente para continuidade da pesquisa pretende-se entrevistar acadêmicos PcD da Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT de Cuiabá, com intuito de analisar a importância da mobilidade urbana e a acessibilidade na UFMT como fator de inclusão para PcD a partir das experiências e narrativas desses sujeitos.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o processo educacional deve permear o sentido democrático e não segregacionista, é preciso que as instituições educacionais repensem seu modelo de ensino e sua estrutura física, dessa forma assumindo a responsabilidade de garantir não apenas o acesso como também a inclusão e permanência desses educandos de forma equitativa considerando acessibilidade, mobilidade urbana e outros. Para tanto é imprescindível a atuação de uma equipe interprofissional junto as essas instituições garantindo não apenas o direito de ir e vir, mas que possam fazê-lo com segurança e autonomia conforme os preceitos legislativos, assim concedendo aos acadêmicos PcD uma qualidade de vida mais justa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Adriana Silva. Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil: um estudo em blogs. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 142-154, jun/abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/urbe/v8n1/2175-3369-urbe-2175-3369008001AO03.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BARBOSA, Jamile de Oliveira; SILVA, Nálison Melo; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL: as reais condições de “inclusão e acessibilidade”, 2012, São Cristóvão - SE/Brasil. **As reais condições de “inclusão e acessibilidade” para o deficiente físico encontradas na universidade federal de Sergipe – campus prof. José**

Aloísio de Campos [...]. [S.l.: s.n.], 2012. 13 p. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/38/37.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12587, de 3 de janeiro de 2012**. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 jul. 2020

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 351-366, mai/ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/aparecida/Downloads/4386-41088-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019

HERMONT, Liliana Delgado; RIBEIRO, Renato Guimarães. **BRASIL ACESSÍVEL: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana** –. 1ª . ed. Brasília/DF: [s. n.], 2006. 90 p. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1310575448BrasilAcessivelCaderno05.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

INOVAÇÕES NO DIREITO DAS FAMÍLIAS EM FACE DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: A GARANTIA EXISTENCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

RODRIGUES, Edwirges Elaine
Doutoranda em Direito Civil, FDUSP; mestra em Direito, UNESP.
edwirges_elaine@yahoo.com.br.

SOARES, Hugo Rafael
Advogado. Coordenador da Comissão de Direito das Famílias e Sucessões da OAB Franca.
hrgs.hugo@gmail.com.

SOUZA, Mônica Lima de
Advogada. Fundadora da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da OAB Franca
monica@bassilagolima.com.br.

RESUMO: O presente artigo analisa a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a sua resignificação da capacidade das pessoas com deficiência sob o prisma da dignidade da pessoa humana e como a alteração desses institutos jurídicos repercutiu no Direito das Famílias. Utilizou-se o método dedutivo, através de ampla revisão bibliográfica renomada. Concluiu-se que a repersonalização do Direito Privado e a garantia dos direitos fundamentais e civis às pessoas com deficiência asseguraram o aperfeiçoamento da curatela e do nascimento da tomada de decisão apoiada. Ademais, reforçou-se a segurança do direito à sexualidade, à reprodução e ao planejamento familiar, e, também, à curatela compartilhada e à convivência familiar das pessoas com deficiência. A diversidade, então, deve ser responsável pela ampliação de direitos, assegurando o ordenamento jurídico pátrio e internacional o respeito à dignidade do sujeito, incluindo-o plenamente na sociedade civil e política. Esse aspecto inclusivo não exclui, necessariamente, a proteção das pessoas com deficiência, mas, sim, as tornam pessoas cidadãs totalmente ativas, afastando-as da marginalização e do ostracismo social. Portanto, privilegiaram-se, notadamente, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, os direitos fundamentais e civis, como o voto, a formação de família, a sexualidade e a reprodução, a autoridade parental, o consentimento prévio ao tratamento médico, a vedação à esterilização compulsória, em síntese – à liberdade em sua amplitude. A deficiência deixa de ser vista como um fator limitante e passa à característica humana que merece prerrogativas legais, mas cujo objetivo é sempre da humanização por meio da vida digna, em paridade de condições, não meramente formais, mas, especialmente, materiais e tangíveis.

Palavras-chave: Direitos da Pessoa com Deficiência. Direito das Famílias. Inclusão. Dignidade. Autonomia.

1-INTRODUÇÃO

Objetiva-se, com o presente trabalho, abordar o novo conceito de pessoa com deficiência no Brasil, diante da aplicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como seus reflexos no Direito das Famílias.

Toda análise é feita com base no postulado da dignidade da pessoa humana, cuja metodologia se deu por meio do método dedutivo, com extensa análise de autores renomados e consagrados que tecem comentários valiosos sobre a Lei Brasileira de Inclusão diante das normas civis.

Para tanto, far-se-á uma análise da capacidade jurídica das pessoas com deficiência e suas reverberações nas relações interprivadas – direitos fundamentais horizontalmente percebidos, e suas possibilidades e limitações patrimoniais e ascensões existenciais, com ênfase na autonomia humana e na autodeterminação do indivíduo como cidadão pleno.

2- DA CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LEI DE INCLUSÃO BRASILEIRA

A “Convenção de Nova York” representou uma grande força-motriz nas alterações das leis privadas brasileiras, principalmente com o advento da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Esse tratado internacional e o seu protocolo facultativo foram ratificados pelo parlamento brasileiro e são equivalentes às emendas constitucionais, vez que cuidam de direitos humanos e foram aprovados, em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros (ROSENVALD, 2015, p. 738).

Somente essa Convenção Internacional (Decreto Legislativo nº. 186/2008) e o Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso às obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso (Decreto Legislativo nº. 261/2015) possuem até então *status* de emenda constitucional, conforme o disposto no § 3º do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O propósito daquela Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Dentre os seus princípios gerais,

destaca-se o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive, de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.

Além disso, os Estados signatários se comprometeram a assegurar e a promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua condição. Com assunção dessas obrigações, nasce o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº.13.146/2015).

A referida Lei trouxe inovações e reflexos na legislação civilista, procurando, ao longo de mais de cem artigos, assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a sua cidadania.

A inclusão perpassa pela proteção dos direitos fundamentais e civis mais precípuos ao exercício da vida digna, como o direito à dignidade garantida pelo Poder Público e à participação ativa na sociedade civil e política. Essa Lei busca, por meio dessas inovações, a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa do Brasil, previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”.

3-A CAPACIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB O PRISMA DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A dignidade da pessoa humana é considerada fundamento central da personalização do Direito Civil, com o movimento de repersonalização do Direito Privado. Rubio (2015, p. 101, 102) complementa afirmando que “Siguiendo com este razonamiento, resulta típico, tópica y clásico dar por sentada la separación que existe entre lo que se disse y lo que se hace em matéria de derechos humanos”.

Nesse aspecto, o Direito Civil Constitucional assume a posição de destaque no âmbito normativo, aproximando as relações privadas das disposições constitucionais:

[...] a incidência da Constituição nos diversos âmbitos das relações entre particulares, mormente nos contratos, nas propriedades e nas famílias, à luz de comandos inafastáveis de proteção à pessoa; há, nada obstante, criativas tensões entre a aplicação de regras (e princípios) constitucionais e o ordenamento privado codificado; como há, sob o sistema constitucional, concepções filosóficas, o Estado liberal patrocinou o agasalho privilegiado da racionalidade codificadora das relações interprivadas; a ordem pública pode limitar a autonomia ou o autorregulamento dos interesses privados, sob a vigilância das garantias fundamentais; os Códigos Civis são reinterpretados pelas Constituições do Estado Social de Direito. (FACHIN, 2014, p. 10, 11).

A perspectiva pela qual era entendida a deficiência da pessoa e, ainda, as causas de sua existência, influenciam diretamente em sua aceitação e na participação no âmbito da sociedade. Piovesan (2010, p. 223, 224) delimita quatro estágios na construção dos direitos humanos da pessoa com deficiência. Em apertada síntese, passa-se de um estágio de total intolerância a um segundo estágio de invisibilidade, separadas da sociedade. Já um terceiro estágio foi o do assistencialismo e o estágio atual, tendo como parâmetro a proteção dos direitos humanos e a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Aqui, busca-se a mudança da mentalidade da sociedade para poder lidar com as diferenças, reflexo do princípio da dignidade da pessoa humana, na busca da igualdade material entre as pessoas.

Desta feita, não é possível distanciar a pessoa com deficiência do princípio da dignidade da pessoa humana. Mello (2000, p. 12, 13), ao tratar do princípio jurídico da igualdade, ensina que:

O princípio da igualdade interdita tratamento desuniforme às pessoas. Sem embargo, consoante se observou ser próprio da lei, sua função precípua reside exata e precisamente em dispensar tratamentos desiguais. Isto é, as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes. Donde, a algumas são deferidos determinados direitos e obrigações que não assistem a outras, por abrigadas em diversa categoria, regulada por diferente plexo de obrigações e direitos.

A igualdade real exige normas com caráter transformador que visem à realização da dignidade humana. SARLET (2008, p. 62) pontua que a dignidade humana possui caráter positivo e negativo. Se, pelo prisma negativo, existe a obrigação de não se violar a dignidade da pessoa, em seu prisma positivo ou prestacional, incumbe ao Estado promover a efetivação de existência digna para todos.

É nesse contexto que o Estatuto da Pessoa com Deficiência procura assegurar a igualdade e a dignidade da pessoa com deficiência. Mas quem é a pessoa com deficiência abordada pela Lei Brasileira de Inclusão?

De acordo com o artigo 2º da referida legislação:

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

Desse modo, o Estatuto, de forma clara, não trata apenas da pessoa com deficiência mental, mas abarca, ainda, aquelas que têm impedimento relacionado ao aspecto físico,

intelectual e sensorial. O impedimento que a pessoa com deficiência possui, porém, deve ter longo prazo de duração.

Além disso, o Estatuto afirma que a deficiência só estará caracterizada se o impedimento, em contato com alguma barreira, puder obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade. Entretanto, a qual barreira a legislação se refere?

O significado de obstáculo abarcado pela Lei compreende as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Dessa forma, pensando em igualdade real, é que a legislação novel se fundamenta no princípio da não discriminação.

Sob essa visão de dignidade e de igualdade, a Lei Brasileira de Inclusão alterou as relações interprivadas, mais especificamente as disposições no Código Civil, trazendo mudanças na teoria das incapacidades, normas que se referem às pessoas absoluta e relativamente incapazes, respectivamente.

Segundo a codificação privada, toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil, e todo ser humano é detentor dessa capacidade de direito ou de gozo, mas nem todas as pessoas possuem capacidade de fato ou de exercício.

Nesse contexto, a incapacidade jurídica é a falta de aptidão para os atos da vida civil. Refere-se, portanto, à incapacidade de fato ou de exercício. Com a alteração provocada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, pode-se afirmar que, no sistema jurídico privado pátrio, não existe pessoa, com dezesseis anos ou mais, que seja considerada absolutamente incapaz.

A partir de então, para a aferição da incapacidade absoluta, utiliza-se apenas o critério etário e não mais o deficitário¹⁸. Portanto, a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa. Com as alterações trazidas pela Lei de Inclusão, as pessoas com deficiência são consideradas, *a priori*, capazes para os atos da vida civil:

Todas as pessoas com deficiência que eram tratadas no comando anterior passam a ser, em regra, plenamente capazes para o Direito Civil, o que visa a sua total inclusão social, em prol de sua dignidade. Valorizando-se a dignidade-liberdade, deixa-se de lado a dignidade-vulnerabilidade (TARTUCE, 2016, p. 129).

A garantia de igualdade atribui uma presunção geral de plena capacidade em favor das pessoas com deficiência. Diante da relevante inversão da carga probatória, a incapacidade

¹⁸ O artigo 3º, do Código Civil (antes da alteração pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelecia que eram absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I – os menores de dezesseis anos; II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos; e III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.

ocorrerá de modo excepcional e amplamente justificado. Logo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência abranda, mas não extingue, a teoria das incapacidades da legislação civilista.

Portanto, se a deficiência se caracteriza pelo fato de a pessoa não conseguir se autodeterminar, o ordenamento lhe atribuirá proteção ainda maior do que aquela concedida a uma pessoa com deficiência, mas considerada capaz (ROSENVOLD, 2015, p. 740). Assim, serão tidas como relativamente incapazes diante de alguma barreira que os impeça de participar, plena e efetivamente, da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De modo correto, o legislador elencou a incapacidade no conjunto de circunstâncias que demonstrem a impossibilidade real e duradoura de a pessoa querer e entender, sem que o ser humano, em toda sua grandeza, seja restrito ao âmbito clínico de um impedimento psíquico ou intelectual (ROSENVOLD, 2015, p. 744).

A capacidade não mais reside nas características da pessoa, mas, sim, nas circunstâncias em que ela está envolvida e, por algum motivo, a impeçam de confirmar ou de expressar sua vontade. A impossibilidade não deve ser vista como qualquer dificuldade ou complexidade, mas, sim, como um impedimento de caráter absoluto. O impedimento em exprimir a vontade importa em situação de ausência de consciência do que se passa ao redor, sendo necessária a indicação de um curador para exercer a assistência.

3.1-Interdição, curatela e tomada de decisão apoiada

Com o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a interdição absoluta é expurgada do ordenamento jurídico brasileiro, vez que as pessoas com deficiência, *a priori*, possuem capacidade civil plena. Assim, diante da existência de quaisquer barreiras que obstruam a plena e efetiva participação em igualdade de condições na sociedade, essas pessoas estarão sujeitas aos institutos denominados “curatela” e “tomada de decisão apoiada”.

Em ambos os casos, deve prevalecer, ao máximo, a autonomia da pessoa curatelada ou apoiada. Portanto, com a impossibilidade de autogoverno (denominada “incapacidade relativa”), após robusto ônus argumentativo por parte do requerente da interdição, haverá a designação de um curador, que tem por fim garantir os interesses de ordem patrimonial da pessoa curatelada.

Conforme dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial, e se desdobrará em três possibilidades, conforme aponta Rosenvald (2015, p. 749): “a) o curador será um representante

para todos os atos; b) o curador será um representante para alguns atos e assistente para outros; c) o curador será sempre um assistente”. Insta salientar que a curatela também pode ser exercida de forma compartilhada, assim como a guarda de crianças e adolescentes.

Para as demais pessoas que sofrerem limitações de autodeterminação, mas se mostram aptas a se fazer compreender, mesmo que de modo precário, pode a própria pessoa suscitar a aplicação da Tomada de Decisão Apoiada, conforme disposição do artigo 1.783-A e seguintes do Código Civil.

O referido instituto consiste na aplicação do artigo 12.3 da Convenção de Nova York e se trata de instrumento em que a pessoa com deficiência tem o apoio de duas pessoas idôneas, com vínculos e confiança, para que possam lhe auxiliar nas decisões da vida, tudo para que continue exercendo a sua capacidade com plenitude.

Em contraste com a curatela, que é medida extremamente invasiva, posto que é restritiva, a Tomada de Decisão Apoiada é de fato mais elástica e flexível, capaz de aprimorar e incentivar a autodeterminação da pessoa com deficiência que se beneficia do apoio.

4-REFLEXOS DO ESTATUTO NO DIREITO DAS FAMÍLIAS

Conforme supracitado, a curatela terá caráter apenas patrimonial e negocial e, dessa forma, não alcança os atos relacionados ao direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto, posto que relacionados ao aspecto existencial da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, artigo 6º).

Pode-se observar que o Estatuto estabelece a plena inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito familiar e existencial, pois a deficiência é um impedimento duradouro físico, mental ou sensorial que não leva, em princípio, a nenhuma forma de incapacidade, somente a uma vulnerabilidade (ROSENVOLD, 2015, p. 747).

Em respeito às recomendações abarcadas pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em especial as constantes do artigo 23.1¹⁹, cujo objetivo é incentivar o respeito pelo lar e pela família das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão reconheceu a plena capacidade desses, nos aspectos relativos ao casamento, à família, à paternidade e aos relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas.

¹⁹Vide o artigo 23.1 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

4.1- Direito ao casamento e à união estável

O Estatuto da Pessoa com Deficiência revogou a disposição que considerava o casamento entre pessoas com deficiência um ato nulo (Código Civil, artigo 1.548, inciso I). Assim, hoje, é viável que contraiam matrimônio, conforme afirmado pelo titular do primeiro Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais a realizar o ato entre pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Desse modo, há a possibilidade de essas pessoas gerirem os atos de sua vida pessoal (IBDFAM).

Note-se a evolução do binômio “exclusão-preconceito” para “inclusão-consciência”, garantindo e privilegiando a dignidade da pessoa humana desses 45 milhões de brasileiros com deficiência, conforme o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (NUNES; THOMÉ, 2012).

Vale destacar que a pessoa com deficiência deve ser capaz de manifestar a sua vontade; do contrário, o casamento será tido como inexistente (SIMÃO, 2015). No mais, a manifestação volitiva deve ser livre, sem induzimento, sem coação, sem fraude e apurada com a responsabilização do Oficial do Cartório e do Juiz de Paz.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência preserva os direitos existenciais das pessoas com deficiência juridicamente capazes. Contudo, equivocou-se ao inserir no Código Civil que o curador tenha poderes além da esfera patrimonial, substituindo a vontade do curatelado no intuito de constituir matrimônio.

Rosenvald (2015, p. 748) defende que a atuação do curador nessas situações deveria ser de posterior fiscalização, possibilitando o ajuizamento de ação de anulabilidade do casamento, caso seja devidamente comprovado o dano existencial decorrente da ausência da capacidade do curatelado, em compreender a extensão e os reflexos de seu consentimento afetivo.

Em face dessa contradição entre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Civil, aponta-se pela interpretação restritiva em consonância com a natureza personalíssima do casamento, só existindo diante da vontade própria, elemento essencial e insubstituível.

4.2-Direito à sexualidade, à reprodução e ao planejamento familiar

Considerando-se que a pessoa com deficiência pode, diante da capacidade civil plena, constituir matrimônio ou união estável, a mesma regra se estende à filiação – e,

consequentemente, ao planejamento familiar, respeitando-se os parâmetros constitucionais (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 226, § 7º).

O artigo 6º, inciso III, do Estatuto da Pessoa com Deficiência garante que todas as pessoas com deficiência tenham direito e acesso às informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar em igualdade de condições. Nesse sentido, a pessoa com deficiência tem direito a exercer seus direitos sexuais e reprodutivos, sendo vetada a esterilização compulsória, do mesmo modo que há a proibição de submissão compulsória à intervenção clínica ou cirúrgica, tratamento, procedimento ou hospitalização, pugnando-se pelo seu consentimento prévio (artigos 11 e 12).

Dessa feita, visualiza-se que o maior objetivo da legislação amparada pelo tratado internacional é a garantia do direito fundamental ao consentimento, expressado através da vontade, ainda que por meios alternativos.

4.3-Curatela compartilhada e a convivência familiar

A Magna Carta garantiu o direito fundamental à convivência familiar e comunitária (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 227, *caput*), também expresso na Doutrina da Proteção Integral das Crianças e Adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 1º). Mesmo diante de um desarranjo da estrutura familiar pelo rompimento de vínculos matrimoniais e/ou afetivos, permanece o direito dos filhos à convivência com seus pais e familiares.

Do mesmo modo em que se privilegia a guarda compartilhada, como já supramencionado, há também a existência e a possibilidade de curatela compartilhada a mais de uma pessoa (Código Civil, artigo 1.775-A), o que se considera mais adequado conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (artigo 6º, inciso V).

De fato, o momento em que se reconhece a supressão da capacidade não pode representar o rompimento na relação entre o curatelado e seus familiares, principalmente seus genitores (ROSENVALD). DIAS (2011, p. 623) aponta que essa responsabilidade não cabe somente aos genitores, “mas também aos avós ou parentes que sejam casados ou vivam em união estável hetero ou homoafetiva, que podem ser nomeados em conjunto”.

Diante disso, perante a curatela compartilhada, há a responsabilização concomitante para o exercício da completude de direitos e obrigações relacionados ao cuidado da pessoa com

deficiência, elidida apenas por razões fundamentalmente justificáveis, análise que incumbe ao magistrado.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Pessoa com Deficiência enaltece a dignidade e a liberdade da pessoa com deficiência, superando o estigma da vulnerabilidade, acatando as obrigações internacionais contraídas e impostas pela Convenção de Nova York, reformando profundamente o sistema da capacidade civil.

Considera-se, desde então, a pessoa com deficiência capaz, mesmo que haja mecanismos de proteção no âmbito patrimonial e negocial, assegurando-se livre gozo ao seu plano existencial.

Assim, a chamada Lei Brasileira de Inclusão também repersonalizou o Direito Privado à luz da dignidade da pessoa humana, portanto, compatibilizando o Direito das Famílias à sociedade contemporânea.

Por fim, ao garantir esses direitos existenciais familiares, promoveu-se verdadeira inclusão, o que não exclui, de modo algum, a proteção às pessoas com deficiência, garantindo-se o seu livre exercício dos direitos ao casamento e à união estável, à sexualidade, à reprodução e ao planejamento familiar, assim como prevendo a curatela compartilhada com a finalidade de manutenção da convivência familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF. 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Lei nº. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o novo Código Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF. 10 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Lei nº. 13.105, de 16 de março de 2015. Institui o novo Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF. 16 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Lei nº. 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 União**. Brasília. DF.

6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008; decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. **Organização das Nações Unidas**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 11. ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2011.

FACHIN, Luiz Edson. **Direito civil, sentidos, transformações e fim**. Rio de Janeiro: Renovar, 2014.

IBDFAM. **Cartório paulista sai na frente e realiza casamento inédito de pessoa com deficiência, depois da Lei Brasileira de Inclusão**. Notícias. Disponível em: <http://ibdfam.org.br/noticias/5919/Cart%C3%B3rio+paulista+sai+na+frente+e+realiza+o+primeiro+casamento+de+pessoa+com+defici%C3%Aancia,+depois+da+Lei+Brasileira+de+Inclus%C3%A3o>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo, Malheiros, 2000.

NUNES, Luciana Leal; THOMÉ, Clarissa. Brasil tem 45,6 milhões de deficientes. **Estadão**, São Paulo, 29 jun. 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-45-6-milhoes-de-deficientes,893424>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROSENVALD, Nelson. Curatela. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha. (Org.). **Tratado de direito das famílias**. Belo Horizonte: IBDFAM, 2015.

ROSENVALD, Nelson. **Curatela compartilhada para pessoas com deficiência é aprovada pela câmara**. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/5698/Curatela+compartilhada+para+pessoas+com+defici%C3%Aancia+%C3%A9+aprovada+pela+C%C3%A2mara>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RUBIO, David Sánches. Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. **Derechos y Libertades**. Numero 33, Epoca II, junio 2015. p.99-133. Disponível em: <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/critica-cultura-estatica-anestesiada>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SARLET. Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SIMÃO, José Fernando. **Estatuto da pessoa com deficiência causa perplexidade**. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-ago-06/jose-simao-estatuto-pessoa-deficiencia-causa-perplexidade>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TARTUCE, Flávio. **Direito Civil 1: lei de introdução e parte geral**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense. São Paulo: Método, 2016.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: (DES)ENCONTROS COM OS DIREITOS SOCIAIS FUNDAMENTAIS

SPINIELI, André Luiz Pereira

Mestrando em Direito pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Franca

spinieliandre@gmail.com

RESUMO

A análise histórica das sociedades ocidentais permite a verificação de um fato que se estende a outros grupos considerados vulneráveis: as pessoas com deficiência foram expostas a uma estrutura social de opressões e violações sistemáticas de seus direitos humanos, o que fez com que houvesse uma integral inserção na esfera das invisibilidades, provocando a construção de uma sociedade pautada na lógica das exclusões concretas e das inclusões abstratas. Em combate a essas assimetrias, a reformulação dos direitos humanos no cenário pós-guerra deu ênfase à proteção internacional e doméstica dos grupos vulneráveis e minoritários, dos quais enfatizamos os processos de luta das pessoas com deficiência pela efetivação de direitos. Assim, com a entrada em vigor de documentos jurídicos internacionais, deu-se destaque à acessibilidade arquitetônica como garantia instrumental, que permite o acesso a outros direitos. A partir desse panorama, a proposta deste artigo é analisar esse direito humano da pessoa com deficiência em face dos direitos sociais, verificando eventuais encontros ou desencontros que permitem afirmar que o direito à acessibilidade é parcela fundamental da gramática dos direitos sociais. Emprega-se o método dedutivo, mediante uso de abordagem bibliográfica. Dentre os resultados atingidos, destaca-se o fato de que, com a entrada em vigor de documentos jurídicos internacionais que enfatizam a tutela de populações vulneráveis, a acessibilidade arquitetônica foi destacada como direito que está diretamente vinculado a um filtro triplo, que comunga as dimensões fática, econômica e jurídica para sua materialização. Logo, é possível afirmar que, ao menos no campo teórico, vislumbra-se uma relação de proximidade entre direitos sociais e acessibilidade arquitetônica, uma vez que surge como direito prestacional e que exige a reserva de recursos econômicos para sua efetivação, característica típica dos direitos sociais. Em conclusão, tem-se que os direitos sociais e a acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência são cânones para a superação das desigualdades estruturais e a promoção das lutas por reconhecimento de direitos.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Acessibilidade arquitetônica. Direitos sociais fundamentais. Direitos humanos

1- INTRODUÇÃO: das violações à (re)estruturação dos direitos humanos

A história de lutas por direitos e pela visibilidade das pessoas com deficiência acompanha, quase simultaneamente, o próprio processo de concretização dos direitos humanos, uma vez que passaram a ser devidamente considerados sujeitos de direitos, de forma mais incisiva, tão somente após os massacres levados a cabo durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, as pessoas com deficiência eram tratadas como sujeitos cujas vidas não

mereciam ser vividas²⁰. No entanto, a construção de um quadro de violações dos direitos humanos das pessoas com deficiência teve início na antiguidade clássica e se estendeu por todos os períodos históricos registrados ocidentalmente, tendo como característica comum a oposição dessas pessoas em situação de invisibilidade, como não-sujeitos.

Nos períodos que sucederam a queda nazifascista no continente europeu e a ruptura com os regimes de exceção na América Latina, fez-se emergente a necessidade de reestruturação e reconstrução da teoria geral dos direitos humanos e do redirecionamento dessas garantias, em especial para grupos e indivíduos que, em virtude de caracteres próprios de vulnerabilidades sociais, jurídicas e culturais, ficaram mais expostos aos empreendimentos genocidas do último século. Dessa forma, operaram-se modificações no sentido de inserir um novo tripé paradigmático que fosse apto a sustentar as exigências sociais frente à carência dos direitos humanos na realidade material, que estivessem conectadas com as novas reivindicações por direitos.

Era necessário formular instrumentos práticos e teóricos que rompessem com a cultura teórica dos direitos humanos, de mera provisão em textos legais e não correspondência no plano material. Nesse sentido, defendemos que essa reestruturação dos direitos humanos das populações vulneráveis na contemporaneidade se deu incisivamente a partir de três paradigmas, frutos de construções políticas, econômicas, sociais e culturais que alteraram sensivelmente o modo de enxergar a proteção e o fazer prático desses direitos, levando em consideração a criação de mecanismos jurídico-sociais que visassem a inclusão social das pessoas com deficiência, por exemplo, ou de outros grupos considerados vulnerabilizados.

Assim, como resposta aos casos de homicídios, desaparecimentos forçados, prisões arbitrárias e desvalorização da dignidade humana, a dimensão tríplice dos direitos humanos surge composta pelas seguintes variantes: i) *internacionalização dos direitos humanos*, cuja proposta é inserir o vocabulário de direitos na condição de linguagem comum da humanidade (ABREU, 2009) e promover a responsabilização pela violação de garantias; ii) *neoconstitucionalismo*, como formato inaugurado em sociedades civilizadas contemporâneas, fruto direto das lutas históricas por direitos, que inseriram os direitos humanos como aspectos centrais dos documentos constitucionais e sua força normativa (CARBONELL, 2003); iii) *filosofia pós-positivista*, que traz o direito para uma vertente relacionada às aspirações sociais

²⁰ Foi nesse período em que operações científicas nazistas, como o *Aktion T-4 Euthanasia Program*, foram postas em prática junto às pessoas com deficiência como um dos mecanismos aptos a garantir a esperada purificação racial, além de tratá-las como objetos de compaixão (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007).

e busca responder às reivindicações por direitos, apresentando uma vinculação entre os direitos humanos e uma nova ética jurídica (BARROSO, 2005).

Associados às novas percepções sobre o direito que se inauguraram a partir dessa tríplice contribuição da contemporaneidade dos direitos humanos, os direitos sociais ganharam destaque a partir das novas reivindicações por direitos postas na prática, que vinculam diretamente os direitos à saúde, à educação, à segurança pública, à assistência social e à moradia. Enquanto direitos essencialmente prestacionais e que dependem majoritariamente da atuação estatal enquanto garante de preceitos dessa categoria, os direitos sociais estão sujeitos, ainda que não se constitua regra, à provisão de recursos econômico-financeiros, permitindo o não cumprimento dessas garantias na prática. Essa problemática é igualmente observada em relação à materialização do direito à acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência, que depende diretamente o dispêndio financeiro por parte do sujeito responsável por sua implementação.

Tomando como problema a dificuldade de efetivação do direito à acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência, o presente trabalho tem por finalidade abordar a (possível) relação entre essa garantia fundamental e os direitos sociais.

2-METODOLOGIA

O presente trabalho se vale do método dedutivo, mediante revisão bibliográfica de caráter exploratório. Com vistas a alcançar os objetivos propostos, o recorte da literatura selecionada segue a proposta de teóricos que abordam a vertente crítica dos direitos humanos, especialmente dos direitos sociais das populações vulneráveis, e dos estudos da deficiência (*disability studies*).

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SUJEITOS HISTÓRICO-VULNERÁVEIS E VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

A contemporaneidade trouxe ao direito uma nova forma de se pensar os direitos humanos, não mais com base em reconhecimentos formais dessas garantias em documentos jurídicos, mas sim por meio de lutas sociais levadas a cabo por grupos vulneráveis e instantes históricos que apresentaram a violação dos valores intrínsecos à dignidade humana, provocando o rompimento abrupto com uma cultura de direitos e respeito ao outro que seguia em constante formação. Nesse sentido, a evolução da sociedade até a contemporaneidade nos revela que os limites da proteção dos grupos denominados vulneráveis, segundo uma visão própria dos

direitos humanos, têm sido cada vez mais alargados para aproximar tais indivíduos da categoria de sujeitos de direitos. Assim, o direito é novamente convocado para oferecer uma resposta que esteja à altura das necessidades humanas fundamentais, em que, contrariamente aos usos que teve para sustentar a ideologia dos regimes totalitários, é chamado para agir do outro lado da história, das populações marginalizadas.

No contexto brasileiro, como expressão maior do neoconstitucionalismo no país, a Constituição Federal de 1988 foi a principal responsável por deixar para trás um passado de autoritarismo constitucional e de interpretações dissociadas da realidade de grupos vulnerabilizados e da dimensão ético-moral do direito, para inserir uma nova concepção pautada em princípios da cidadania e da primazia dos direitos fundamentais, enquanto fontes axiológicas e mecanismos de promoção da dignidade humana. A partir desse instante, à semelhança dos movimentos que ocorreram em toda a América Latina no período imediatamente posterior ao fracasso dos regimes ditatoriais, introduziu-se no país a perspectiva neoconstitucionalista e, junto dela, centelhas da filosofia pós-positivista, ainda que tardiamente, como modelo de reflexão e prática dos direitos humanos.

A sensibilidade em relação aos direitos humanos apresentada pelo neoconstitucionalismo brasileiro teve por condão aprimorar a ideia de cidadania inclusiva das pessoas com deficiência, que, enquanto grupo marginalizado, está historicamente distante da efetivação de seus direitos. Essa nova perspectiva representa aquela em que se opera o reconhecimento das minorias e grupos vulneráveis como sujeitos de direitos e promove sua elevação à condição de protagonista do seu próprio movimento de inclusão social, uma vez que surge como destinatários das normas de direitos humanos. No entanto, como problema que ainda atinge o cotidiano das pessoas com deficiência, faz-se necessário romper com as correntes do dogmatismo e do engessamento legal para propor direitos na realidade material, como categorias capazes de não apenas serem introduzidos nos papéis, em textos constitucionais e documentos internacionais, mas também na vida diária. A remoção de direitos dos textos para a colocação na realidade exige uma mudança cultural, que tenha por princípio a aceitação da existência de uma lacuna entre os sentidos teórico e prático dos direitos humanos.

Apesar das mudanças de paradigma, a sociedade contemporânea segue presa às antigas concepções e propostas dos direitos humanos, cuja preocupação não era exatamente a materialização de direitos, mas sim o reconhecimento formal em documentos jurídicos, como forma a afastar – simbolicamente – os estados violatórios. Assim, seguimos uma cultura de

direitos humanos em que se tornou comum compreendê-los como instrumentos meramente legais, dando-se por satisfeito, sem realmente efetivá-los.

Por un lado, estamos de acuerdo con la importancia que tienen los derechos humanos, el efecto positivo y encantador que poseen porque simbólicamente sirven para legitimar la justicia de los estados civilizados, constitucionales y democráticos. Discursivamente casi todo el mundo está convencido de lo necesarios que son para que principios como la dignidad humana, la libertad y la igualdad sean garantizadas en cualquier comunidad que los respeta. Pero por otro lado, somos conscientes de lo difícil que resulta cumplirlos en el día a día, en la práctica y, lo que es peor, que sean garantizados en determinados espacios sociales como puede ser el ámbito doméstico o los mundos de la producción, el trabajo y/o el mercado²¹. (RUBIO, 2015, p. 100-101)

A separação cultural entre direitos humanos nos planos teórico e prático nos leva a levantar outra crítica válida e cara a essa problemática: embora afirmado no aspecto da teoria, a ausência de acesso de pessoas com deficiência aos seus direitos permite com que desfaçamos uma ideia consolidada no plano formal de que esse modelo de garantia é necessariamente universal. Na verdade, é impossível observar fatores de universalidade naquilo que não permite o acesso de todos, em condições de igualdade. Não seria demais afirmarmos que se encontra em plena execução o histórico quadro de violação dos direitos humanos das pessoas com deficiência, trazendo-os novamente e dia pós dia para a instância da invisibilidade e da condição de grupo marginalizado, como pessoas com a existência apagada (*ninguneados*).

Ainda que seja possível afirmar que vivenciamos a colocação em vigor de uma nova era em termos de direitos (BOBBIO, 2004), também é certo que, como parte da crítica à mentalidade bifurcada em teoria-prática dos direitos humanos das pessoas com deficiência, que não observam efetividade em suas garantias reconhecidas formalmente, não se pode aceitar de antemão que estamos inseridos em um momento em que impera a lógica que busca assegurar direitos na concretude. Em realidade, referenciar as pessoas com deficiência como grupos vulneráveis e sujeitos históricos, produtores de um direito pluralista pautado em lutas sociais que buscam a efetividade em relação aos direitos a que fazem jus, traz uma série de problemas, que transitam sobre questões de caráter conceitual e outros que relacionam os avanços e regressos na promoção dessas garantias.

²¹ Tradução livre: Por um lado, concordamos com a importância dos direitos humanos, o efeito positivo e encantador que eles têm porque servem simbolicamente para legitimar a justiça dos estados civilizados, constitucionais e democráticos. Discursivamente, quase todos estão convencidos do quanto necessários são para que princípios como dignidade humana, liberdade e igualdade sejam garantidos em qualquer comunidade que os respeite. Mas, por outro lado, sabemos como é difícil cumpri-los no dia a dia, na prática, e, o que é pior, que eles sejam garantidos em certos espaços sociais, como na esfera doméstica ou nos mundos de produção, trabalho e/ou mercado.

O que se deve compreender por grupos e vulnerabilidades sociais, que atingem as pessoas com deficiência de forma crônica e histórica? A repartição em grupos hegemônicos e grupos vulneráveis exige notório cuidado, uma vez que não se deve classificar os primeiros tão somente como aqueles que existem em menores quantidades populacionais dentro de dada sociedade, uma vez que podem figurar como maioria populacional, o que se dá com as mulheres e os consumidores, por exemplo. Na verdade, são considerados vulneráveis pelo fato de que há relevantes dificuldades de acessar e exercer os seus direitos em condições de igualdade frente a indivíduos pertencentes aos grupos hegemônicos. Trata-se de um conceito que vincula aspectos políticos, econômicos, jurídicos e, sobretudo, socioculturais. Em relação às pessoas com deficiência, acresce-se às vulnerabilidades sociais o fato de que o próprio grupo é heterogêneo e formado por diferentes tipos de pessoas.

Assim, afirmamos que as vulnerabilidades sociais que atingem as pessoas com deficiência são, de forma geral, elementos existenciais de determinados grupos, que fazem com que haja uma quebra no senso de autonomia e liberdade, de modo que, enquanto as vulnerabilidades se expandem, evidentemente haverá uma retração da autonomia (MASCI, 2017). Nesse âmbito repleto de assimetrias, as pessoas com deficiência, que figuram na realidade contemporânea como sujeitos de direitos vitimados por situações de fragilidades no campo dos direitos humanos, decorrentes de determinantes históricas, políticas e sociais, que fazem com que o grupo não seja considerado socialmente destinatário legítimo de ações afirmativas e políticas de inclusão em diversos campos, como o trabalho, a mobilidade urbana e a educação.

Na contemporaneidade jurídica, após o movimento de internacionalização dos direitos humanos, as pessoas com deficiência ganharam maior notoriedade a partir da entrada em vigor da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007, no âmbito do sistema internacional (onusiano) de proteção dos direitos humanos. O documento internacional em questão é responsável por reforçar a ideia social de pessoa com deficiência como aquela que possui limitações permanentes ou transitórias que, em contato com as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais ou instrumentais, torna-se sujeito inserido em contexto de desigualdade, que não deve ser tolerada pelo direito. A Convenção amplifica o direito de acessibilidade, inserindo-o numa dimensão que transpassa o senso comum de que trata apenas da adequação arquitetônica, para fazer menção também a outras espécies. Ainda, há menção expressa ao direito à adaptação razoável, que, na condição de direito fundamental, representa a materialização de adequações e acessibilidades necessárias aos ambientes em que

as pessoas com deficiência vivem, com vistas ao atingimento de um estado de igualdade material e gozo equânime das liberdades e demais garantias fundamentais, sem que isso gere ônus desproporcional ao responsável pela implementação.

No entanto, apesar dos avanços em termos de proteção dos direitos humanos, promovidos pelo direito internacional e pelo direito doméstico, as pessoas com deficiência ainda são alvo de discriminações materiais e simbólicas. Em relação ao direito à adaptação razoável,

[...] o propósito maior da convenção é promover, proteger e assegurar o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência, demandando dos Estados-partes medidas legislativas, administrativas e de outra natureza para a implementação dos direitos nela previstos. Introduz a convenção o conceito de "reasonable accommodation", apontando ao dever do Estado de adotar ajustes, adaptações, ou modificações razoáveis e apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o exercício dos direitos humanos em igualdade de condições com as demais. (PIOVESAN, 2012, p. 48)

As falhas estruturais na garantia de espaços adequados à pessoas com deficiência gera um estado de coisas insustentável perante a gramática contemporânea dos direitos humanos, uma vez que as garantias da acessibilidade arquitetônica ou da adaptação razoável funcionam como direitos instrumentais, ao que são condições necessárias para o acesso de outros direitos. Além disso, em sentido amplo, são preceitos diretamente vinculados às garantias de caráter eminentemente prestacional, uma vez que demanda recursos econômicos para sua efetivação prática e, por isso, termina por sofrer afastamentos por parte dos responsáveis por sua materialização.

4. OS (DES)ENCONTROS ENTRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E DIREITOS SOCIAIS

A partir das contribuições teóricas de Cass Sunstein e Stephen Holmes (2007), o direito constitucional norte-americano foi o responsável por introduzir ao direito a ideia segundo a qual os direitos fundamentais, especificamente aqueles de cunho social, estão necessariamente vinculados à provisão de recursos financeiros por parte do ente responsável pela promoção de tais direitos no aspecto material. Qual o custo dos direitos? Os direitos não podem ser considerados como frutos de uma árvore, mas sim como resultados de lutas sociais promovidas pelos grupos vulneráveis ou da ação de entes governamentais ou civis, de modo que a materialização de direitos fundamentais exige medidas ativas por parte de seus garantidores, tal

como a adoção de recursos materiais, muitas vezes considerados escassos e que, em virtude disso, permite-se o uso da teoria da reserva do possível²².

Superada uma fase de expectativas iniciais frente à introdução do neoconstitucionalismo em diversos ordenamentos jurídicos ao redor do mundo, percebe-se que a provisão de direitos sociais, tal como de outros direitos humanos, apenas no plano formal é completamente insuficiente para garantir a efetividade prática dessas garantias e, conseqüentemente, atingir um estado de cidadania inclusiva e plural. A efetividade de direitos sociais segue a capacidade estatal de provisão dos recursos econômicos. Em sociedades nas quais a consolidação do Estado social foi fraca ou passageira, há uma dificuldade em prover a exequibilidade dos direitos sociais, já que não há padrões socioeconômicos mínimos para garantir moradia, educação, segurança pública e, para o caso do presente trabalho, adequações arquitetônicas úteis às pessoas com deficiência.

Em que pese o extenso e decadente debate sobre a fundamentalidade ou não dos direitos sociais – que faz uso de argumentos considerados extremamente frágeis, como o fato de que o constituinte brasileiro da nova era de direitos não inseriu tais garantias junto daquelas previstas no capítulo de direitos fundamentais do texto constitucional –, fato é que o neoconstitucionalismo concebe os direitos sociais como previsões material e formalmente constitucionais, além de exigir, enquanto mentalidade de alteração, uma atitude prática do Estado para sua efetivação. Na verdade, as discussões contemporâneas sobre os direitos sociais compreendem que tais garantias, além de serem consideradas pertencentes à categoria dos direitos humanos, estão vinculadas a uma das facetas da dignidade da pessoa humana, ao chamado mínimo existencial. Há uma rígida tendência em reconhecer o direito ao mínimo existencial (*Existenz-minimum*) como a garantia fundamental a alcançar as condições materiais minimamente exigidas para uma vida considerada digna.

Além disso, a partir de uma observação objetiva, percebe-se que as normas que enunciam os direitos sociais estão em estreita consonância com valores éticos e neoconstitucionais que precisam ser respeitados pela sociedade contemporânea, como a superação das desigualdades e a construção de sociedades justas. O núcleo dos direitos sociais abrange uma dimensão tipicamente de direitos positivos, o que faz com que sejam considerados direitos de caráter prestacional e que permitem ao cidadão o uso do sistema de justiça como meio de acesso a essas garantias, ou seja, para vê-las na prática. Em contrapartida, ainda que

²² A teoria da reserva do possível, de origem alemã, é definida como o limite ao poder do Estado de concretizar efetivamente direitos sociais e fundamentais, afastando o direito constitucional de interesse privado e prezando pelo direito da maioria.

pareça contraditório, os direitos sociais também adotam uma posição em que o Estado deve se furtrar de intervir na liberdade pessoal e no gozo dos direitos dessa categoria que já estão postos na prática.

Portanto, pode-se resumir a dimensão fundamental dos direitos sociais da seguinte forma: i) possuem uma perspectiva *subjetiva*, na medida em que permite ao titular do direito a possibilidade de recorrer aos meios judiciais para garantir sua efetividade material, o que necessariamente carrega a ideia de gastos dos recursos públicos; ii) adotam uma posição *objetiva*, de que o Estado é o responsável por garantir direitos sociais a fim de eliminar as desigualdades e demais problemáticas dessa ordem nas sociedades; iii) possuem uma dimensão *positiva*, já que veiculam demandas imprescindíveis aos cidadãos; iv) por fim, também possuem uma referência *negativa*, que impede a interferência estatal na causação de danos ou regressão do estado de direitos sociais atingido. Dessa forma, a acessibilidade arquitetônica, enquanto direito útil às pessoas com deficiência para o gozo de seus direitos em condição de igualdade com as demais pessoas, possui relação com o provimento de espaços, bens e serviços acessíveis para suas diversas necessidades sociais, o que a remete para um quadro de direitos sociais, uma vez que são direitos exigíveis judicialmente, necessitam do dispêndio de recursos públicos e que estão sujeitos à intervenção estatal para serem efetivados.

Conforme defende Sarlet (2008, p. 3):

[...] verifica-se, desde logo e na esteira do que já tem sido afirmado há algum tempo entre nós, que também os direitos sociais (sendo, ou não, tidos como fundamentais) abrangem tanto direitos prestacionais (positivos) quanto defensivos (negativos), partindo-se aqui do critério da natureza da posição jurídico-subjetiva reconhecida ao titular do direito, bem como da circunstância de que os direitos negativos (notadamente os direitos de não-intervenção na liberdade pessoal e nos bens fundamentais tutelados pela Constituição) apresentam uma dimensão "positiva" (já que sua efetivação reclama uma atuação positiva da Estado e da sociedade) ao passo que os direitos a prestações (positivos) fundamentam também posições subjetivas "negativas", notadamente quando se cuida de sua proteção contra ingerências indevidas por parte dos órgãos estatais, mas também por parte de organizações sociais e de particulares.

Como afirmamos, pode-se considerar que os direitos sociais estão aptos a assumir posições bastante claras, sendo tratado, sob o aspecto da posição jurídico-subjetiva, como direito social positivo ou direito social negativo, conforme a atitude que o Estado deve tomar, no sentido de fazer ou não fazer. São, portanto, a partir do reconhecimento dado, direitos que, ao mesmo tempo em que protegem um espaço de liberdade, também se voltam à proteção de bens jurídicos de grupos vulneráveis à ação estatal, principalmente no campo social e econômico. Logo, partindo-se do princípio de que o direito à adaptação razoável está ligado basicamente à atividade positiva do Estado, que deve veicular medidas que possibilitem a

alteração de espaços, bens e serviços para que o deficiente tenha direito a usufruir o que lhe é oferecido, é neste sentido que se defende que, dentre os direitos sociais previstos na Constituição Federal, se encontra o imperativo da acessibilidade.

Ajuntam-se três argumentos que permitiriam, ao menos no campo teórico, afirmar que há uma associação entre direitos sociais e a acessibilidade arquitetônica, relativos à atuação estatal, ao dispêndio de recursos econômicos e a vinculação dos direitos sociais aos direitos das populações vulneráveis, respectivamente. Assim, o primeiro elemento que permite essa conclusão é dizer que não se faz possível nem mesmo imaginar a adaptação razoável para as pessoas com deficiência sem que haja uma intervenção estatal na forma como os produtos e espaços chegam à vida do indivíduo. Outro fator que fomenta essa posição é justamente a inevitabilidade do dispêndio financeiro por parte do responsável pela garantia da adaptação, de maneira que não se pode falar em garantia da acessibilidade sem se olvidar de que essa ação exige a presença de recursos fáticos, jurídicos e, principalmente, financeiros. O terceiro argumento que corrobora o exposto é explicado por Sarlet (2008, p. 8), ao dizer que

Tal consideração se justifica pelo fato de que também são sociais (sendo legítimo que assim seja considerado) direitos que asseguram e protegem um espaço de liberdade ou mesmo dizem com a proteção de determinados bens jurídicos para determinados segmentos da sociedade, em virtude justamente de sua maior vulnerabilidade em face do poder estatal, mas acima de tudo social e econômico, como demonstram justamente os direitos dos trabalhadores [...].

Portanto, acredita-se que o direito à adaptação razoável ou à garantia da acessibilidade arquitetônica encontra identidade nos direitos sociais, por serem três as razões para tal: em primeiro lugar, embora não necessariamente contenham tal caractere, os direitos sociais são em grande parte prestacionais, ou seja, exigem da administração estatal uma atuação positiva, no sentido de provimento das acessibilidades às pessoas com deficiência; na segunda posição, os direitos sociais também são conhecidos doutrinariamente pelo fato de sua implementação vir juntamente à reserva econômica, útil a provê-los, o que significa dizer que, não havendo possibilidade fático-jurídica-econômica, não há que se falar em disponibilização desses direitos; e, em último lugar, sob o ponto de vista da funcionalidade dos direitos sociais, tem-se que eles estão postos para servir essencialmente a grupos vulneráveis, como o coletivo em questão.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da tutela jurídica dos direitos humanos na contemporaneidade, observa-se a existência de uma segregação mental e cultural que atinge os campos teórico e prático afins a

essas garantias. Nesse sentido, o acesso das pessoas com deficiência ao núcleo de efetividade do direito à acessibilidade arquitetônica está condicionado às lutas sociais promovidas pelo grupo em questão, que, de certo modo, representam uma espécie de evolução no pensamento social acerca da necessidade de se incluir as pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, como parte de projetos de sociedades mais igualitárias, inclusivas e plurais. Essa dimensão permite a construção de um olhar crítico sobre os direitos humanos e, conseqüentemente, a aproximação de tais garantias às categorias de sujeitos histórico-vulneráveis de direito.

É possível perceber que o direito à acessibilidade arquitetônica, ou a adaptação razoável em sua dimensão de provisão de adequações físicas, ao menos de um ponto de vista essencialmente teórico, não foge à regra geral dos direitos sociais fundamentais, ou seja, enquanto ambos são direitos judicialmente exigíveis e que partilham de um pressuposto analítico das possibilidades fáticas, econômicas e jurídicas para sua materialização, estão relacionados por uma faceta dos direitos sociais que requer o dispêndio de recursos por parte do responsável pela provisão das adequações, que deverão ser razoáveis e não trazerem quaisquer ônus descabidos, sob pena de transgredir o critério de razoabilidade intrínseco.

A partir do tripé paradigmático dos direitos humanos na contemporaneidade, que propomos como categoria de análise neste trabalho, formado pelo movimento de internacionalização dos direitos fundamentais, pelo neoconstitucionalismo e pela inauguração de uma filosofia pós-positivista, atuando como respostas à crise de efetividade que atinge os direitos humanos, tem-se que o direito-dever de garantia da acessibilidade arquitetônica, além de ser considerada um direito de caráter instrumental, que serve de mecanismo para o acesso a outros direitos fundamentais, também pode ser teoricamente associado aos direitos sociais, por compartilhar de algumas suas características essenciais.

Em primeiro lugar, o sentido de direito instrumental de que é dotado o direito à acessibilidade arquitetônica se deve ao fato de que serve de vínculo para a prática de outros direitos fundamentais por parte das pessoas com deficiência. Nesse viés, pode-se citar o usufruto do direito à cidade, à locomoção ou à educação que apenas são possíveis diante de uma profunda alteração no âmbito das adequações físicas dos espaços. Em segundo plano, compreende-se que também é possível aproximar a garantia fulcral das pessoas com deficiência aos conteúdos dos direitos sociais fundamentais, como a exigibilidade jurídica, a dimensão econômica de que são informados tais direitos e a emergência como direitos voltados à garantia de um núcleo de igualdade material para grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência.

Desde o instante histórico de planejamento e afirmação dos direitos humanos até o período contemporâneo, fato é que os direitos sociais fundamentais não deixaram de ser objeto de constantes (re)construções, uma vez que guardam estreita relação com os valores enunciados por uma ética pós-positivista, que preza pelo rompimento de formalidades jurídicas, a fim de garantir uma posição de relevância desses direitos nos ordenamentos jurídicos, a partir dos cânones da superação das desigualdades e da consolidação de sociedades plurais, justas e que promovem o reconhecimento das lutas e dos direitos das populações vulneráveis.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Eduardo de Lacerda. **As diferentes tradições jurídicas**. Brasília: UNICEUB, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). **Revista de Direito Administrativo da FGV**, v. 240, n. 2, p. 1-42, 2005.

CARBONELL, Miguel. **Neoconstitucionalismo(s)**. Madrid: Trotta, 2003.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Revista Organização & Sociedade**, v. 14, n. 41, 2017.

MASCI, Fabio. L'inclusione scolastica dei disabili: inclusione sociale di persone. **Costituzionalismo.it**, Fascicolo n. 2, 2017.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos: por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. **Revista Derechos y Libertades**, v. 33, n. 1, p. 99-133, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos sociais como direitos fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**, 2008.

SUNSTEIN, Cass Robert; HOLMES, Stephen. **The cost of rights: why liberty depends on taxes**. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2007.

O USO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO DISPOSITIVO DE FORTALECIMENTO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ABRANTES, Elma Maria da Silva
Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.
elmassufcg@gmail.com

MEDEIROS, Felipe Lima de
Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.
felipe.ldm@hotmail.com

RESUMO

O conceito de deficiência passou por modificações ao longo da história, na medida em que as pessoas com deficiência e movimentos representativos foram conquistando visibilidade e proteção, por meio do aparato jurídico e das lutas sociais. Acessibilidade e inclusão são bases transformadoras da sociedade, e para que sejam garantidas, é necessário que o Estado ofereça as condições dignas em todas as esferas possíveis. Com o número significativo de pessoas com deficiência no Brasil, é relevante que os direitos e deveres sejam cada vez mais conhecidos, para que haja uma participação ativa dos mesmos nas melhorias dos serviços. O presente trabalho, tem como objetivo, descrever a experiência de dois residentes em Saúde Coletiva que desenvolveram uma ação de Educação em Saúde sobre os direitos e deveres, gerais e específicos, para os familiares e os usuários que são atendidos no Centro Especializado em Reabilitação tipo IV (CER IV), na cidade de Sousa/PB, apresentando para além das discussões teóricas e práticas, as demandas e necessidades de saúde identificadas pelos próprios sujeitos, em seus contextos de vida, possibilitando diálogo e reflexão com os referenciais que subsidiam as ações neste campo. A ação aconteceu no mês de dezembro do ano de 2019, tendo como público-alvo as pessoas com deficiência e familiares presentes. No total, foram 56 participantes e o processo se deu por meio de rodas de conversas e salas de espera, utilizando-se da oratória, da cartilha elaborada e da avaliação do serviço por aqueles que usufruem, como forma de garantir informação sobre os direitos da pessoa com deficiência, mapear, descrever e analisar o contexto, relações e percepções dos sujeitos. Portanto, a integração de residentes em saúde, serviço e comunidade possibilita aprendizagem para todos os envolvidos, contribuindo, assim, para o aprimoramento do processo de cuidado da pessoa com deficiência e fortalecimento do Sistema Único de Saúde. O enfoque do trabalho em saúde da pessoa com deficiência deve estar centrado na produção da autonomia e na participação efetiva dos usuários na construção de projetos de vida pessoais e sociais.

Palavras-chave: Saúde Coletiva. Educação em Saúde. Pessoa com Deficiência. Sistema Único de Saúde.

1-INTRODUÇÃO

A deficiência compõe um campo crescente e heterogêneo que sempre existiu, com conceitos que foram se modificando ao longo da história. As discriminações e os preconceitos

estão em inúmeros exemplos na sociedade, tratando-os como inválidos, gerando invisibilidade e prejuízo a autonomia da pessoa com deficiência (SANTOS, 2008; GARCÍA, 2014; BRASIL, 2020).

As práticas humanitárias se deram de forma gradativa e irregular, à medida que o movimento das pessoas com deficiência e suas organizações representativas foram conquistando espaço na sociedade, por meio da luta social e do aparato jurídico. Na década de 1960, o conceito de deficiência mais humanitário é formulado, estando relacionado as limitações experimentadas; a concepção; e estrutura do meio ambiente e social que suscitam sobre a pessoa. O grande marco foi o ano de 1981, que ficou conhecido como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, dando início a elaboração de uma legislação específica, e que vem sendo implementada, relacionada a equidade de oportunidades e bem-estar (BRASIL, 2002; GARCÍA, 2014).

Como exemplos de avanço, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência foi criada por meio da Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002. Refere-se a inclusão da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS) em toda a rede de serviços (BRASIL, 2002). No ano de 2012 é criada a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2012). Em 2015, com o objetivo de exercer a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, foi decretada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei promove e assegura condições de igualdade; exercício dos direitos e das liberdades fundamentais; o acesso à educação e à saúde; e estabelece punições para atitudes discriminatórias contra a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). E no ano de 2017, por meio da Portaria de Consolidação nº 3, busca-se ampliar, qualificar e diversificar, valorizando os determinantes e condicionantes da saúde sobre a vida, a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017).

De acordo com o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 46 milhões de brasileiros apresentavam algum tipo de deficiência, correspondendo a 24% da população daquele ano (BRASIL, 2010).

A população que apresenta deficiência é significativa, crescente e necessita de ações de saúde em diversos níveis de atenção, desde a Atenção Básica aos serviços especializados, como os Centros de Reabilitação, efetivando a atenção integral a saúde do indivíduo, estimulando a prevenção, promoção e reabilitação da pessoa com deficiência na sua capacidade funcional e no desempenho humano.

Sendo assim, o presente artigo, apresenta como objetivo, descrever a experiência de dois residentes em Saúde Coletiva que desenvolveram uma ação de Educação em Saúde sobre os direitos e deveres, gerais e específicos, para os familiares e os usuários que são atendidos no Centro Especializado em Reabilitação tipo IV (CER IV), na cidade de Sousa/PB. Esse trabalho propõe ainda, no âmbito da saúde das pessoas com deficiência, apresentar para além das discussões teóricas e práticas, as demandas e necessidades de saúde identificadas pelos próprios sujeitos, em seus contextos de vida, possibilitando diálogo e reflexão com os referenciais que subsidiam as ações neste campo, como a solicitação do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

2-METODOLOGIA

Considerando o objetivo precedente exposto, o presente trabalho descreve, qualitativamente, um relato de experiência vivenciado por dois pós-graduandos da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, no Centro Especializado em Reabilitação do Tipo IV (CER IV), localizado no município de Sousa, interior do estado da Paraíba.

Por meio da educação em saúde e da necessidade de empoderar e fortalecer o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, os residentes realizaram uma ação sobre a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde (BRASIL, 2011) e dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), disponibilizados pelo Ministério da Saúde.

A ação ocorreu nos horários da manhã e da tarde, no mês de dezembro do ano de 2019, dispondo-se da oratória, da cartilha elaborada e da avaliação do serviço por aqueles que usufruem.

O processo foi realizado por meio de rodas de conversa, aproveitando-se também das salas de espera, que são espaços potenciais de trocas de saberes e sentimentos. Por meio disso, buscou-se viabilizar uma reflexão coletiva sobre a temática e realidade na qual se encontram, para que o usuário em si reconheça ou amplie a sua função social e busque contribuir ativamente, a fim de melhorar o serviço e trazer mais qualidade. Além disso, dúvidas sobre os direitos foram respondidas.

O público-alvo foram 56 usuários do serviço e familiares, de forma geral, tendo como critério de inclusão estar presente nos dias em que foi realizada a ação. Já como critério de exclusão, os que não estiveram presentes ou não se sentiram à vontade a participar se encaixaram nesse fator.

3-RESULTADO

O Centro Especializado em Reabilitação Tipo IV (CER IV) foi inaugurado em dezembro de 2018, no município de Sousa/Paraíba, atendendo as 4 modalidades de reabilitação (auditiva, física, intelectual, visual) e realizando diagnósticos, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva em usuários de 89 municípios (BRASIL, 2019, 2020).

A presença do CER IV no sertão paraibano melhora a logística referencial de deslocamento daqueles que necessitam dos serviços de saúde. E para que esses serviços possam ter qualidade significativa, é necessário que os usuários reconheçam os seus direitos e deveres como cidadão, para uma construção ativa do Sistema Único de Saúde.

A Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde foi aprovada no ano de 2009, tendo 6 princípios basilares que norteiam os ideais a serem seguidos para que os cidadãos possam ter dignidade nos serviços de saúde, sejam públicos ou privados (BRASIL, 2011). Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criado em 2015 e descreve os diferentes direitos que devem ser efetivos a partir da inclusão e acessibilidade (BRASIL, 2015).

No que concerne a ação desenvolvida, 56 pessoas estavam aptas a participarem das rodas de conversa e salas de espera, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Dos 56 que participaram, 38 foram os usuários e 18 os familiares.

A princípio, os residentes em Saúde Coletiva apresentaram uma cartilha, elaborada pelos mesmos, sobre os princípios referentes aos direitos e deveres de todos os usuários, bem como sobre alguns direitos conquistados, a respeito da pessoa com deficiência, nos diferentes âmbitos: Educação, Trabalho, Saúde, Esporte, Lazer e Cultura.

Em seguida, teve-se um diálogo sobre a isenção de impostos e taxas; defesa nos crimes contra a pessoa com deficiência; e auxílios existentes, respondendo aos questionamentos realizados. No terceiro momento, a conversação se deu por meio de uma avaliação aberta e escrita, de acordo com a particularidade de cada um, sobre o que poderia ser sugerido para melhorar o serviço e quais novas conquistas os mesmos almejavam.

4-DISCUSSÃO

A deficiência é ainda um grande desafio social, sendo necessário compreender que a mesma não é mais considerada um distanciamento da normalidade ou um atributo exclusivamente individual, mas sim uma relação sócio-histórica determinada.

O direito universal à saúde, consolidado a partir do Sistema Único de Saúde (SUS), possibilitou a incorporação das necessidades das Pessoas com Deficiência às políticas públicas

de saúde. Portanto, deve-se considerar que as necessidades da pessoa com deficiência estão para além da saúde: direitos, cidadania, educação, transporte, lazer. Desse modo, tornam-se indispensáveis ações intersetoriais, considerando as particularidades que a vivência da deficiência impõe às necessidades gerais de qualquer cidadão em seu contexto sociocultural, bem como o sentido de cada uma das proposições dentro da história de vida de cada sujeito.

Diante o exposto de todo o trabalho, deve-se ressaltar que o CER IV é um grande avanço para o alto sertão paraibano. Os atendimentos abrangem os usuários de 89 municípios do Estado, que concentram aproximadamente 946.314 habitantes e com estimativa de ter 254.933 pessoas com deficiência (BRASIL, 2019). Antes da inauguração, do referido centro de reabilitação, os pacientes se deslocavam para serem atendidos fora do estado ou para a capital, tendo como dificuldade a logística de transporte no sertão. Mesmo com o valor pago pela prefeitura, referente ao Tratamento Fora de Domicílio (TFD), muitas famílias não conseguiam fazer as viagens, pois a ajuda de custo só era depositada 45 dias depois do atendimento do paciente.

A equipe multiprofissional do CER IV procura trabalhar a reabilitação da pessoa com deficiência para torná-lo autônoma. Não é necessariamente um aparelho que vai dar independência à pessoa com deficiência, mas a sua inclusão, o seu desenvolvimento e capacitação. Por isso, é trabalho contínuo para ampliar e melhorar o atendimento a essas pessoas.

Dessa maneira, este estudo pretendeu contribuir, no sentido de considerar e valorizar a intersectorialidade em permanente movimento, em busca de autonomia para o usuário, além de promover discussões e reflexões sobre a temática da saúde das pessoas com deficiência, possibilitando a todos os atores reconhecer, repensar e aprimorar suas práticas, contribuindo para transformações e inovações no campo da saúde da pessoa com deficiência.

Ações desse tipo reconhecem o usuário para além do processo saúde-doença. Sua efetivação depende diretamente de uma atuação ético-política cotidiana, por meio de uma prática multiprofissional e intersectorial, na qual as diferentes políticas públicas encontrem-se em rede. Nos casos dos usuários que ainda não recebem o benefício de prestação continuada, podem ser identificados em uma reunião da rede através da consolidação de dados dos serviços de saúde e da assistência social.

Nesse contexto, diante do desafio da universalidade, a estratégia direciona-se na equidade para acolher diferenças e enfrentar desigualdades, na integralidade entre os diversos equipamentos sociais (educação, proteção social, esporte, cultura, trabalho, etc.), integrando as

informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, para oferecer uma imagem mais ampla e significativa da saúde das pessoas com deficiência.

Pelo já exposto, a composição de uma rede de proteção social envolvendo saúde, assistência social e educação, amplia a possibilidade da quebra de paradigmas, na medida em que estimula, articula e promove reflexão entre os diversos atores que vivenciam experiências no cotidiano da pessoa com deficiência. Permitindo progresso de suas potencialidades, comprometidas com o desenvolvimento, com o exercício da cidadania e com a equiparação de oportunidades.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa com deficiência apresenta, como característica, o impedimento de médio a longo prazo, podendo ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Associado a esse aspecto, o cidadão terá barreiras que irão complexar sua vida, dependendo do grau de acessibilidade e condições de trabalho. Portanto, dentro do modelo social, a deficiência não deve estar relacionada a uma debilidade ou doença, mas sim da interação limitada, consequente as condições que dificultam o exercício de direitos equiparados na igualdade de condição material.

As diversas modalidades de deficiência exigem do Estado uma construção de proteção social a esses cidadãos, para que todos possam ter dignidade em suas diferentes necessidades.

No cenário brasileiro, houveram diversos avanços, porém não suficientes para assegurar que os cidadãos tenham, de fato, a garantia de proteção social. Como forma de auxiliar no reconhecimento e empoderamento das pessoas com deficiências e/ou familiares, foi realizada a ação sobre direitos e deveres gerais e específicos no CER IV.

A ação, em si, configurou-se como uma estratégia de gestão para gerar reflexão sobre o que pode ser melhorado e construído, dentro da coletividade, para que o SUS tenha legibilidade e sentido na vida das pessoas. Ademais, os resultados foram muito positivos, em conformidade com os elogios, esclarecimentos e sugestões, instigando novas possibilidades de desenvolvimento da educação permanente em saúde, como dispositivo de melhoria e horizontalidade na comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo do Estado da Paraíba. **Centro Especializado em Reabilitação realiza quase 15 mil atendimentos**. 2019. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/centro->

especializado-em-reabilitacao-transforma-realidade-do-sertao-com-quase-15-mil-atendimentos>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta dos direitos dos usuários da saúde**. 3ª edição. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria de consolidação nº 3, de 28 de setembro de 2017**. Consolidação das normas sobre as redes do Sistema Único de Saúde. 2017. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prc0003_03_10_2017.html#ANEXOVI>. Acesso: 20 de julho de 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1060, de 5 de junho de 2002**. 2002. Disponível em: <bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt1060_05_06_2002.html>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. 2012. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde da Pessoa com Deficiência: diretrizes, políticas e ações**. 2020. Disponível em: <saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso: 20 de julho de 2020.

_____. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso: 20 de julho de 2020.

GARCÍA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1. 2014.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3. 2008.

VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: O FIM DO SILÊNCIO

VITORINO, Jozadake Pery Fausto

Assistente Social. Pós-Graduanda em Saúde Pública pela Universidade EducaMais SP.

joza.pfv@gmail.com

BULA, Rickson Marcos

Graduando do Curso de Letras Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina.

ricksonbulla666@gmail.com

RESUMO: este artigo apresenta uma discussão sobre a necessidade de se construir um legado de ações que visem a prevenção da violência e exploração sexual de crianças, com especial atenção às crianças com deficiência. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa e de aporte bibliográfico. Constatou-se que a educação sexual de crianças contribui não apenas para a redução de desigualdades, pobreza e miséria, mas que crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência são ainda mais suscetíveis à violação de seus direitos, necessitando de orientação e cuidados específicos sobre como identificar e diferenciar um toque de amor de um abuso, e assim romper com um ciclo de segredo e silêncio fomentado pelos autores de violência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a violência como o uso intencional de poder ou o uso da força física sob ameaça ou através de uma prática indesejada de uma pessoa contra a outra, ou ainda quando alguém pratica violência na comunidade, contra um grupo ou até contra si próprio. Nesse caso, estamos falando de uma **sociedade adoecida**, que precisa ser estimulada via educação, para que compreenda a importância do respeito à dignidade humana da criança ou do adolescente, além das devidas responsabilidades das pessoas adultas sobre as menores, para que estas não sejam culpabilizadas pelo abuso praticado. Diante disso, as políticas públicas devem tomar como prioridade uma agenda de ações para combater todos os tipos de violência, para que a criança e o adolescente se sintam seguros e protegidos pelas suas famílias e por toda a sociedade.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Deficiência. Violência. Vulnerabilidade Social.

1-INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes²³ acompanha a história humana desde as culturas primitivas, estando inserida num contexto histórico-social de raízes culturais de dominação, opressão e/ou exploração, constituindo-se na cena contemporânea em uma das expressões da questão social.²⁴ Essas ações de violação de direitos ocorrem predominantemente

²³ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), crianças são aquelas que possuem idade até 12 anos incompletos, e adolescentes, de 12 anos a 18 anos incompletos.

²⁴ “Questão social que, sendo desigualdade, é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a elas resistem e se opõem. É nessa tensão entre produção de desigualdade e produção da rebeldia e da resistência que trabalham assistentes sociais, situados nesse terreno, movidos por interesses sociais

no âmbito privado, porém se manifestam também no público por meio da ação ou omissão dos familiares, da sociedade ou do Estado.

Com efeito, na esteira da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), foram estabelecidas garantias de direitos, como a responsabilidade compartilhada. Logo, o poder público também tem responsabilidade na garantia desses direitos.

A Doutrina da Situação Irregular do antigo Código de Menores (de 1927 e 1979), substituída pela atual Doutrina da Proteção Integral (BRASIL, 1990), estabeleceu novas metodologias para abordar e enfrentar a problemática envolvendo a violação de direitos de crianças e adolescentes.

No entanto, em diferentes lugares do mundo, identificamos diariamente crianças expostas e com sinais de violências, em especial a violência sexual²⁵ seguida da exploração sexual. Dados do disque 100²⁶ (BRASIL, 2018) e da Secretaria de Vigilância e Saúde (SINAN, 2018) evidenciam que, no Brasil, entre os anos de 2011 e 2017, foram recebidas 668.707 denúncias de violência contra crianças e adolescentes. No estado de Santa Catarina, nesse mesmo período, foram recebidas 21.265 denúncias de violência contra essa população; sendo que os anos de 2012, 2013 e 2014 representaram 51% do total de denúncias.

Nesse contexto, evidencia-se que a violência sexual possui diversas características, todavia há um exponencial – **o silêncio**, pois quando a sociedade se cala diante do ato ilícito, este naturalmente se perpetua. O silêncio é um dos sintomas da violência psicológica, imposta pelos autores da violência, para que o segredo não seja rompido. Santos e Dell’Aglío (2008, p. 328) apontam que esses “São momentos difíceis para a vítima porque geralmente envolve alguém próximo da criança e apresentam reflexos no sistema familiar, como o rompimento de

distintos, dos quais não é possível abstrair ou fugir, porque tecem a vida em sociedade” (IAMAMOTO, 1998, p. 28).

²⁵ O Ar. 7º da Lei Maria da Penha (nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) define o que é “III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;” (BRASIL, 2006, p. 2). Já exploração sexual é quando ocorre a troca mercantil, ou seja, quando crianças e adolescentes passam a ser explorados em troca de dinheiro, drogas, comida, presentes ou promessas. Hoje, a exploração sexual ocorre em uma diversificada gama de âmbitos.

²⁶ O Disque 100 é um serviço ofertado à sociedade para que se ofereçam denúncias de todas as formas de violação de direitos da população. É um canal vinculado ao Programa Nacional de enfrentamento à violência sexual contra a população infantojuvenil (SPDCA/SDH) e ao Poder Público, ele propicia que cada denúncia de violação de direitos possa ser entendida e avaliada. As denúncias podem ser efetuadas pelo disque 100 ou através do aplicativo para celular “Proteja Brasil” (BRASIL, 2018).

vínculo, culpabilização e suporte financeiro”. Como bem nos assegura Farinati (1993 apud BRASIL, 1999, p. 35):

Assim, ela conservando, após a anulação de seu testemunho, para si o terrível segredo, perderá a confiança em suas próprias palavras, ficará isolada, sem resposta ao apelo que não foi ouvido. Isto engendrará um traumatismo suplementar com repercussões negativas para o resto da vida.

Quando se trata de violência sexual, os índices apontam que as meninas, principalmente as de classes mais empobrecidas, são as maiores vítimas. Outra parcela significativa da população afetada por esses problemas envolve crianças e jovens que vivem longe de centros urbanos, pois pesquisas apontam que há incidência de casos de abusos sexuais acompanhados de exploração. Nesses locais, o desafio para vencer a impunidade é ainda maior, pois o acesso às redes de proteção apresenta fragilidades ou simplesmente não existe.

Segundo Ianni (1992 apud IAMAMATO, 2001, p. 17), nessa caminhada pela busca da superação do quadro de violência, a questão social “expressa disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais [...]. Envolve uma luta aberta e surda pela cidadania”.

Nesse contexto, e para assegurar os direitos dessa população, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi fundamentada a Doutrina da Proteção Integral, criada em 1990 com o objetivo de materializar os direitos fundamentais inerentes à vida.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

É importante lembrar que a violência contra a população infantojuvenil, na maioria das vezes, é praticada pelos próprios pais ou por algum parente próximo das vítimas, o que se caracteriza por violência intrafamiliar. Já quando a violência é cometida por pessoas que não fazem parte da família, ela é denominada de violência extrafamiliar. A violência pode ser classificada em três modalidades, a saber: física, psicológica e sexual (GUERRA, 1985).

Assim, como bem nos asseguram Ferrari e Vecina (2002, p. 40), “Quando a família não cumpre o seu papel social de protetora de sua prole, de promissora de valores culturais, considerando como critério seu aspecto funcional, pode-se dizer que ela fracassou no cumprimento de suas funções”. Nesse contexto, a escola, como equipamento social da política de educação, exerce papel medular de maneira especial na prevenção aos diferentes tipos de

violência. **Metodologicamente** escolhemos a pesquisa qualitativa e de aporte bibliográfico. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica pode ser denominada como secundária quando se estudam materiais já produzidos por outros autores, sem precisar sair de casa.

2-VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE – ATRASO CULTURAL DE UMA PARCELA DA NOSSA SOCIEDADE – Breve Conceito

Para Chauí (1985 apud MOREIRA; SOUSA 2012, p. 14-15), violência é

[...] a ação que trata o ser humano não como sujeito, mas como objeto. Há violência quando uma diferença é transformada e tratada como desigualdade. Na situação de violência, o dominado interioriza a vontade e a ação alheia, perdendo autonomia sem, entretanto, reconhecê-lo, por efeito da alienação. Assim, a banalização da violência praticada contra crianças e adolescentes só é possível quando as crianças e os adolescentes não são compreendidas como sujeitos, mas como objetos e propriedade dos adultos.

Para assegurar que crianças e adolescentes tenham sua condição de sujeito respeitada, esse direito foi previsto pelos marcos normativos e regulatórios. Por isso, qualquer ato de negligência, exploração ou violência que seja caracterizado por maus-tratos é considerado violação de direitos. A violência também é conceituada como:

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir a função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra (BRASIL, 2002, p. 15).

Considerando que a maioria dos casos de violência ocorre em ambiente familiar, e que por isso mesmo essa violência pode se apresentar de forma naturalizada, ela pode também se perpetuar caso não haja uma mediação para **educar** o agressor ou os adultos que detêm o poder. Sabe-se que a impunidade é notória em diferentes lugares do mundo, todavia onde existe maior responsabilização do abusador, gradativamente, o número de casos diminui. Para Yves Michaud (1989),

[...] de um lado o termo violência designa fatos e ações (agir sobre alguém ou fazê-lo agir contra sua vontade, empregando força ou intimidação); de outro, designa uma maneira de ser da força, de um sentimento ou de um elemento da violência — a violência de uma paixão ou da sua natureza. No primeiro caso a violência se opõe à paz, à ordem que ela perturba e questiona. No outro, é a força brutal e desabrada que desrespeita as regras e passa da medida (MICHAUD, 1989, p. 8).

Com o avanço das tecnologias, crimes de violência cibernética cometidos contra a população infanto-juvenil crescem a cada dia. Em 2011, foram encaminhadas, para a central de crimes cibernéticos, coordenada pela SaferNet Brasil, 15.517 denúncias de pornografia infantil. Os números alcançaram 36% das 42.662 denúncias notificadas na central no período de um ano.

A pornografia com violência está disponível na internet e pode ser vista a qualquer momento, gratuitamente. Muitas vezes, ela não apresenta conteúdo com ações realizadas diretamente com menores, mas a estética utilizada é feita para remeter à infância. Portanto, se a busca por conteúdos violentos é tão alta, há fetiche na violência. É necessário lembrar que o acesso à pornografia abusiva pode se tornar um gatilho para violências futuras, da mesma maneira que o indivíduo que sofreu o abuso pode se tornar um(a) autor(a) de violência.

Assim, a pornografia pode ser caracterizada como uma crise de Saúde Pública. Por isso, a educação sobre assuntos relacionados à violência intrafamiliar e extrafamiliar pode orientar os jovens a não caírem nas falsas armadilhas das “redes sociais”, de pessoas mal-intencionadas que fomentam esse tipo de negócios e indústria.

Para que os jovens não usem as tecnologias desse modo nocivo, de fato existe ainda a necessidade de haver mais diálogo dos adultos com a população infanto-juvenil e, também, de mais conhecimentos serem desenvolvidos sobre esse assunto. Em nosso entendimento, a primeira iniciativa a ser tomada é a elaboração de um material educativo, disponibilizado pelo Estado para as escolas. Tais materiais devem ter o objetivo de instruir melhor as famílias, para que estas possam orientar corretamente os seus filhos, uma vez que a geração digital tem acesso a esse tipo de conteúdo precocemente.

3-CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA: direito violado.

Crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência têm mais fragilidades e podem se tornar vítimas de violência sexual, principalmente pela condição de vulnerabilidade da sua própria deficiência. Além disso, ao sofrerem abusos, elas também têm mais dificuldades para denunciar os autores da violência. Já estes costumam ter plena consciência disso, e aproveitam-se do fato.

Por isso, faz-se necessário que a didática seja adaptada e aplicada para cada tipo de deficiência, no intuito de ensinar a criança ou o adolescente a distinguir um toque de amor, carinho e/ou afeto de um toque de abuso ou violência sexual. Nesse sentido, é fundamental

instruí-las sobre **como** informar o ato e **para quem** informar. Com efeito, o papel da instituição de apoio ou da escola é fundamental e decisivo.

A Constituição Federal de 1988 define: “Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) II - cuidar da saúde e assistência, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; (...)” (BRASIL, 1988, p. 15).

O Artigo 7º do Decreto nº 6. 949, de 25 de agosto de 2009, assegura que as crianças e os adolescentes com deficiência têm prioridade

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças. 2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial. 3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito (BRÁSÍLIA-DF, 2009, p. 5).

Entendemos que a violência sexual cometida contra crianças e adolescentes que têm algum tipo de deficiência é ainda mais delicada de se lidar. Isso acontece porque, todas as vezes em que o assunto for abordado, novamente toda a situação virá à tona, o que por vezes poderá ocasionar profundas barreiras psicológicas. Conforme Maria Amélia de Souza e Silva (2002, p. 73-74, grifo nosso).

São crianças sem voz e sem vez, aprisionados em uma relação assimétrica de poder, em que só lhes restam a submissão à vontade do outro e a renúncia ao próprio desejo. Vivem um drama que afeta seu desenvolvimento tanto físico como emocional, o que pode gerar indivíduos com graves **dificuldades de vinculação**. Além disso, como consequências surgem sequelas imediatas ou tardias, físicas e emocionais, traduzindo em sintomas como **dificuldades escolares de relacionamento social, distúrbios psicossomáticos, até a invalidez ou a morte por homicídio ou suicídio**.

A Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, trouxe alívio para as crianças e os adolescentes. Antes dessa ocasião, as autoridades envolvidas em elucidar casos de abuso ouviam ou interrogavam a vítima diversas vezes; a partir dessa lei, a vítima passou a ser ouvida uma única vez. Este avanço facilitou a escuta qualificada para todas as vítimas, mas principalmente para as crianças com deficiência. Com efeito, conforme o “Art. 11. O depoimento especial reger-se-á por protocolos e, sempre que possível, será realizado uma única vez, em sede de produção antecipada de prova judicial, garantida a ampla defesa do investigado” (BRASIL, 2017, p. 3). Assim, conforme a Resolução nº 299, de 5 de novembro de 2019, está assegurado que:

Art. 8º Os depoimentos deverão ser colhidos em ambiente apropriado em termos de espaço e de mobiliário, dotado de material necessário para a entrevista, conforme recomendações técnicas assentadas no Protocolo Brasileiro de Entrevista Forense, devendo os tribunais estaduais e federais providenciar o necessário, no prazo de noventa dias (BRASIL, 2009, p. 6).

Existe uma gama diversificada de autores de violências que usam diferentes métodos. Porém, estatisticamente, segundo o ensaio “Gênero, patriarcado e violência” (SAFFIOTI, 2015), 71,5% dos abusos incestuosos são praticados de pai biológico para filha. Destes, ainda segundo Saffioti (2015), predominam dois tipos de criminosos: o pai amoroso e o pai brutal.

O **pai amoroso**, na maioria das vezes, possui maior grau de escolaridade e age de forma carinhosa para induzir a ação de forma gradativa, com o propósito de proporcionar prazer à vítima antes de iniciar o ato de abuso, podendo chegar à penetração. Além disso, por vezes, oferece recompensas materiais pelos atos praticados, como forma de estímulo e de silêncio. Esse processo gradual tem o intuito de criar laços de confidencialidade entre o agressor e a vítima, além de incentivar rivalidade entre a mãe e a filha. Apesar do adjetivo “amoroso”, esse tipo de indução ao abuso é o que mais causa traumas psicológicos na vítima, pois está se sente cúmplice do ato. Já o **pai brutal** não se importa com o processo. Na maioria das vezes, possui baixa escolaridade, é violento e não carrega preocupações com o sentimento da vítima. Protege-se ameaçando constantemente a criança e, por vezes, a própria mãe. Pratica o ato por meio da força física. Esse tipo de abuso é mais comum em famílias com menor renda, pouca escolaridade e problemas recorrentes de alcoolismo e drogas (SAFFIOTI, 2015).

Apesar da gravidade da ação, a pena para o abuso sexual cometido contra essa população é branda, porém com agravante para casos em que a vítima possui deficiência. Vejamos: “DOS CRIMES SEXUAIS CONTRA VULNERÁVEL, Art. 218. Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem: Pena – reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos” (BRASÍLIA – DF, 2009, p. 2).

Ainda segundo o já citado Boletim Epidemiológico (SINAN, 2018), dos 141.090 registros de violência sexual contra crianças e adolescentes, 84% das vítimas são meninas. Desse total de registros, 58% estavam na faixa etária entre 6 e 14 anos. Quanto aos agressores, 74% são do sexo masculino.

Em síntese, se considerarmos a complexidade e diversidade da violência, nos certificaremos de que esse fenômeno deve ser enfrentado a partir de uma articulação em rede, por meio de Conselhos Tutelares, Delegacias de Polícia, Centrais de Denúncia, Poder Judiciário, Organizações da Sociedade Civil (OSC), Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Escolas, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) e

Equipamentos Socioassistenciais. Além disso, a questão da violência sexual deve ser tratada como prioridade pública na agenda social.

4-VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE VIVEM MAIS AFASTADOS DAS CIDADES

As crianças e os adolescentes que vivem afastados dos centros urbanos, em pequenas cidades ou no meio rural, são mais suscetíveis à violação de seus direitos, pois nesses locais há menos cidadania e serviços de Rede de Articulação e Proteção, como o CRAS e o CREAS.²⁷ A extrema vulnerabilidade social e o desamparo são agravados nesses casos.

Para Almeida (1988), a criança ou o adolescente que é violentado frequentemente pode desenvolver problemas psíquicos, podendo inclusive haver alteração em seus papéis psicossomáticos, pois

O corpo é a referência física do sujeito: nele está a história genética, a marca da hereditariedade; está também a expressão da inteligência, o registro das vivências e a possibilidade das ações/opções. Nele estão as coisas particulares ao indivíduo e também as próprias da espécie. Ontogenia e filogenia aí se encontram. Ele contém a sexualidade e a agressividade. No corpo está o fisiológico e o *insti* não instintivo, o não consciente, o espontâneo, os papéis psicossomáticos. [...]. É pelo corpo que o Eu, expressão psicológica do ser global, integra-se em seus vários níveis (emocional, intelectual, vivencial). Nele o ser habita e com a morte biológica desaparece ou transcende. A vivência do corpo é a vivência de impulsos, sentimentos, pensamentos, movimentos; é a consciência do Ser. Consciência muitas vezes silenciosa e muda. O corpo é sujeito e objeto do desejo. É a casa do simbólico. O corpo intermedia a percepção, a emoção e o ato conativo (ALMEIDA, 1988, p. 58).

Conforme Castello de Almeida, o corpo carrega a marca e a história de vida de cada pessoa, por isso, quanto mais violentada e vitimizada a criança ou o adolescente, maiores os danos sobre a própria compreensão de seu corpo e ser. Segundo o ECA, Artigo 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

Nesses contextos de abuso, a pedofilia muitas vezes é justificada de diversas formas. Uma das justificativas frequentes é culpabilizar o/a menor por estímulo ao ato, e **não**

²⁷ De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o **CRAS**, serviço de Proteção Básica, atende a população que precisa de atendimento direcionado à prevenção de ocorrências de situação de vulnerabilidade social e de risco nos territórios. O **CREAS**, por sua vez, é um serviço especializado de proteção Social de Média e Alta Complexidade, voltado para o atendimento de indivíduos e famílias que estão passando por alguma situação de risco, que pode ser pessoal, social ou por violação de direitos.

culpabilizar o homem adulto por envolver-se com menores. Essa cultura tem profundos impactos subjetivos no entendimento relacional pessoal. Por isso,

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes [...] (BRASIL, 1990, p. 19).

Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 227, preconiza também que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 115).

Com efeito, como bem nos assegura Trassi (2006, p. 17, grifo nosso), “**não existe neutralidade possível frente à violência**. É necessário produzir um conhecimento solidário, aquele que se aproxima, que está ali onde a dignidade humana está ameaçada, onde não existe a palavra”. Diante disso, para Pereira (2008)

[...] tais políticas (notadamente a social) devem se inscrever num quadro de mudanças que também preveja a recuperação e transformação do Estado, tendo como horizonte uma estratégia que vá além dos direitos como postulação normativa respaldada no seguinte lema: “que o livre desenvolvimento de cada um seja a condição do livre desenvolvimento de todos” (PEREIRA, 2008, p. 106).

Assim, é importante averiguar o “ciclo da violência, os personagens que vivenciaram o drama (os perfis da vítima de violência sexual e dos autores ativos e/ou passivos da violência), as dinâmicas presentes nas relações que abarquem, de modo integral, todas as facetas desse fenômeno” (VECINA, 2004, p. 49).

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência sexual é um fenômeno complexo e difícil de ser conceituado. Ela pode ser realizada por indivíduos de qualquer classe social, grupo ou nação.

Esse fenômeno não é atual ou exclusivo da contemporaneidade. Suas raízes estão nas estruturas sociais, político-econômicas e, por que não dizer, na própria consciência individual. A violência é sempre reforçada por uma **relação de poder**, e está aliada às mais diversas

barreiras a serem enfrentadas, como a atuação dos serviços de saúde na prevenção e no atendimento às vítimas de abuso, que lamentavelmente ainda é muito limitada.

Em casos de violência, faz-se necessário que a vítima seja acolhida em todos os níveis de cuidados, mas principalmente por uma equipe multidisciplinar, contando com assistentes sociais, enfermeiros, médicos, psicólogos.

Por essa complexidade, é fundamental que esse fenômeno seja trabalhado em rede, de forma articulada, tanto nas escolas quanto em outras instituições que desenvolvam ações voltadas ao combate à violência contra crianças e adolescentes, como Conselhos Tutelares, Delegacias de Polícia, Centrais de Denúncia, Poder Judiciário, Organizações da Sociedade Civil (OSC), Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Escolas, Conselho Municipal da Criança e do adolescente (CMDCA) e Equipamentos Socioassistenciais. Além disso, pais e escola devem fazer leituras de livros com figuras ilustrativas que trabalhem o assunto sexualidade. Essa prática, feita de modo lúdico, fará com que as crianças e os adolescentes compreendam melhor o assunto.

A questão da violência e da exploração sexual deve ser tratada como prioridade pública na agenda social. Para isso, deve-se partir dos trabalhos realizados na área para que seus subsídios auxiliem no planejamento de ações de proteção e promoção da saúde da população atingida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. de. *Formas de encontro*. São Paulo: Ágora, 1988.

BRASIL. **Apostila sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Curso de Capacitação para Conselhos Tutelares e de direitos de Santa Catarina, Ministrado pelo Centro Crescer sem Violência, Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, por meio da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da família, em convênio com o Ministério da Justiça. Florianópolis: Ágora, abr. 1999.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 11 out. 1979.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. “ECA”. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da

Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Ministério da Justiça. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Resoluções do Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 299, de 05 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes-institucionais/informacoes/cnj/resolucoes-do-conselho-nacional-de-justica>. Acesso em: 9 jul. 2020.

_____. Secretaria de Vigilância e Saúde. **Boletim Epidemiológico**, v. 49, jun. Ministério da Saúde: Brasília, 2018.

_____. **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. Brasília-DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984**. Vigência Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e dá outras providências. p. 01-21. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art14. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília-DF, 7 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art2. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.431%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202017.&text=Estabelece%20o%20sistema%20de%20garantia,da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente. Acesso em: 22 jun. 2020.

DIGIÁCOMO, M. J. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e o Desafio do Trabalho em “Rede”. In: MPPR - Ministério Público do Paraná. **CRIANÇA E ADOLESCENTE** — II Encontro Virtual debate o papel dos Conselhos Tutelares. Curitiba, 7 de maio de 2010. Disponível em: http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Garantias_ECA_na_Escola. Acesso em: 23 jun. 2020.

FERRARI, D. C. de A.; VECINA, T. C. C. (org.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra os filhos: procuram-se vítimas**. São Paulo: Cortez, 1985.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, Brasília, a. 2, n. 3, jan./jun., 2001.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MICHAUD, Y. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOREIRA, M. I. C.; SOUSA, S. M. G. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **Rev. O social em questão**, a. XV, n. 28, 2012.

PEREIRA, A. P. P. Discussões Conceituais sobre Política Social como Política e Direito de Cidadania. *In*: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero Patriarcado Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. 160 p.

SANTOS, S. S. dos; DELL'AGIO, D. D. Compreendendo as mães e crianças vítimas de abuso sexual: ciclos da violência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 595-606, out./dez. 2008.

SANTOS, S. S. dos; DELL'AGIO, D. D. Quando o silêncio é rompido: o processo de revelação e notificação do abuso sexual infantil. **Psicol. Soc.** [online], v. 22, n. 2, p. 328-335, 2010.

SILVA, M. A. de S. Violência Contra Crianças, quebrando o pacto do silêncio. *In*: FERRARI, D. C. de A.; VECINA, T. C. C. (org.). **O fim do silêncio na violência familiar**. Teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

TRASSI, M. de L. **Adolescência-violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.

VECINA, T. C. C. Autor de violência sexual contra crianças e adolescentes. *In*: FELIZARDO, D.; ZURCHER, E. S.; MELO, K. (org.). **Seminário do Medo e Sombra – Abuso sexual contra crianças e adolescentes**. Natal: Casa Renascer, 2004.



**I Congresso Científico
Online da
FEAPAES-SP**

Intersectorialidade: Saberes e práticas sobre a questão da pessoa com deficiência

Realização



Patrocínio



Apoio

