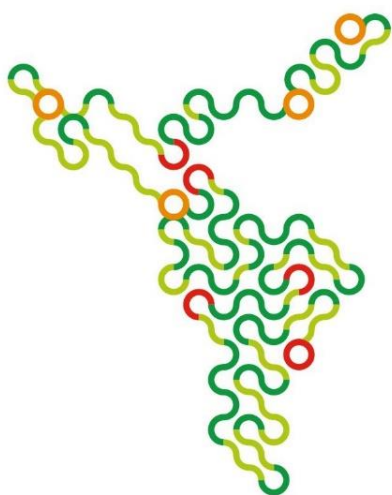


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

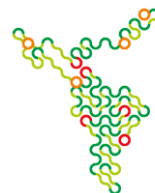


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

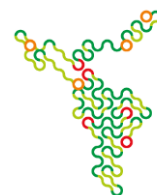




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

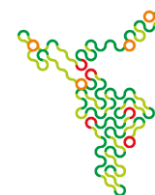


EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS



TRABALHOS

O SURDOCEGO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: A DIVERSIDADE EM FOCO	3
Wanilda Maria Alves Cavalcanti; Sueli Fernandes da Silva Rached	
A COMUNIDADE SURDA DE VÁRZEA QUEIMADA EM JAICÓS-PI: OS DESAFIOS E AVANÇOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS NO USO DA LIBRAS.....	16
Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues; Rosuila dos Santos Silva; André Vales Laranjeira	
FORMAÇÃO CONTINUADA EM LIBRAS: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE.....	28
Rosuila dos Santos Silva; Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues; Rosimeyre Vieira da Silva	
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO.....	40
Giovana Giordani; João Fabrício Guimara Somariva	
ASPECTOS QUE PODEM INTERFERIR NA INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS	52
Sueli Fernandes da Silva Rached; Wanilda Maria Alves Cavalcanti	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	64
Natalia de Oliveira; Laisa de Castro Almeida; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	
AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A DESIGUALDADE: DO MODELO CARITATIVO PARA O MODELO SOCIAL – UTOPIA OU REALIDADE?	73
Daniela Corte Real	
DESENVOLVIMENTOS E INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO ATRAVÉS DO CENSO	85
Daiane Russo Veronezi	



O SURDOCEGO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: A DIVERSIDADE EM FOCO

Wanilda Maria Alves Cavalcanti¹
Sueli Fernandes da Silva Rached²

Resumo: O avanço alcançado pela sociedade na última década referente à participação do surdocego deveu-se entre outras coisas às soluções em acessibilidade adotadas para a inclusão desse grupo aos diversos ambientes. A interlocução que tem envolvido, especialmente, a educação, tem contribuído para que as demandas desse segmento social sejam conhecidas e consequentemente oportunidades sejam disponibilizadas. A diversidade de grupos que compõem aqueles que precisam de apoio da Educação Especial, os surdocegos parecem circular com os menos conhecidos. A surdocegueira é uma deficiência caracterizada pela perda da audição e visão, em diferentes níveis, ao mesmo tempo. Estes comprometimentos determinam o contato que o surdocego poderá ter com o mundo. Embora o país enfatize o combate à violação dos direitos das pessoas com deficiência e viabilize o acesso aos serviços públicos e a vida em sociedade com igualdade e equiparação de oportunidades, não podemos esquecer que esta mesma sociedade cria barreiras que impedem a realização humana. O objetivo da pesquisa foi analisar formas de comunicação apresentadas por um grupo de surdocegos pré-linguísticos de uma instituição recifense. Metodologicamente empregamos a pesquisa qualitativa, descritiva e tendo sua fundamentação nos teóricos: Vygotsky, Chomsky, Bruner, Tomasello e Van Dijk. Os resultados mostraram que o grupo apresentou diferentes formas de comunicação que estavam vinculadas a oportunidades de interação comunicativa, quantidade e qualidade das terapias e da inclusão escolar.

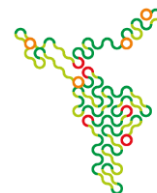
Palavras-chave: Surdocegueira; diversidade; inclusão; aquisição da linguagem.

THE DEAFBLIND IN THE CONTEXT OF INCLUSION: DIVERSITY IN FOCUS

Abstract: The advances achieved by society in the last decade regarding the deafblind participation in it, were due, among other things, to the accessibility solutions adopted for the inclusion of this group in different environments. The dialogue that has involved, especially, education, has contributed to the demands of this social segment are known and consequently opportunities are made available. The diversity of groups that make up those who need Special Education support, the deafblind seem to circulate with the lesser known. Deaf blindness is a deficiency characterized by loss of hearing and vision at different levels at the same time. These commitments determine the contact that the deafblind can have with the world. Although the country emphasizes the fight against the violation of the rights of people with disabilities and allows access to public services and life in society with equality and equal opportunities, we cannot forget that this same society creates barriers that impede human achievement. The aim of the research was to analyze forms of communication presented by a group of pre-linguistic deafblind from a Recife institution. Methodologically we use the qualitative, descriptive research and having its foundation in the theoretical ones: Vygotsky, Chomsky, Bruner, Tomasello and Van Dijk. The results showed that the group presented different

¹ PhD e Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

² Doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife – PE, Brasil.



forms of communication that were linked to opportunities for communicative interaction, quantity and quality of therapies and school inclusion.

Keywords: Deafblindness; diversity; inclusion; language acquisition.

Introdução

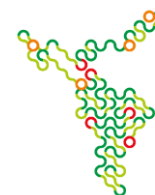
O avanço que a sociedade alcançou na última década no que se refere à participação do surdocego na sociedade, deve-se entre outras coisas às soluções em acessibilidade adotadas para a inclusão desse grupo aos diversos ambientes. A interlocução que tem envolvido, especialmente, a educação tem contribuído para que as demandas da surdocegueira sejam conhecidas e, conseqüentemente, sejam criadas oportunidades para a inclusão. Diante da diversidade de grupos que compõem aqueles que precisam do apoio da Educação Especial, os surdocegos parecem circular entre os menos conhecidos.

De acordo com o Ministério da Educação (2006, p.11) “A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir”. Não se trata de uma somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação (McINNES, 1999). Portanto, podemos afirmar que a surdocegueira é uma deficiência caracterizada pela perda da audição e da visão, em diferentes níveis, os quais irão determinar o contato que o surdocego poderá ter com o mundo.

Embora o país se diga comprometido com o combate à violação dos direitos das pessoas com deficiências e com a viabilização do acesso aos serviços públicos e a vida em sociedade com igualdade e equiparação de oportunidades, não podemos esquecer que esta mesma sociedade cria barreiras que impedem a sua realização.

De acordo com Farias e Maia (2007, p.27) “a discussão sobre a inclusão de alunos com surdocegueira no ensino regular, ainda é muito tímida. Esta inclusão envolve questões tais como: as diferentes concepções de deficiência, conhecimento dos estilos de aprendizagem e as reais necessidades de comunicação dessa população”. Para as autoras, dentro desse quadro, a presença de profissionais capacitados será fundamental para viabilizá-la.

Trouxemos para esse estudo os achados de uma pesquisa realizada durante o mestrado em Ciências da Linguagem (RACHED, 2011) na qual foi possível acompanhar um grupo de crianças surdocegas atendidas em uma instituição de referência da cidade do Recife. O trabalho mostrou que é importante destacar a questão da inclusão no contexto da sociedade brasileira para refletir sobre



seus efeitos na vida de surdocegos. Para atuar frente a esses efeitos, a Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da educação inclusiva prevê uma escola na qual todos consigam aprender de acordo com o potencial que possuem.

Segundo o documento do MEC (2010, p. 9) sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar afirma que: “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Sob a ótica da inclusão, o surdocego, tal quais outros indivíduos que possuem necessidades especiais, a educação especial é trazida como um campo de conhecimento e uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades.

Reportando-nos às notas apresentadas no fascículo 5 (MEC, 2010), quando se refere a comunicação do surdocego, há uma recomendação expressa da presença de um mediador que terá responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa visando lhe proporcionar uma maior autonomia, mesmo que para isso leve mais tempo para ocorrer.

Mc Innes (1999, p.8) quando se refere a aprendizagem do surdocego afirma “indivíduos com surdocegueira demonstram dificuldade em observar, compreender e imitar o comportamento de membros da família ou de outros que venha entrar em contato, devido às combinações das perdas visuais e auditivas que apresentam”. Um fator que pode ajudar é quando durante o processo de comunicação, o professor ou interlocutor antecipe o que vai acontecer, estimulando-o para a comunicação e exploração do ambiente, diante da habilidade reduzida que, geralmente, apresentam.

Fundamentação Teórica

Os dados da base teórica da pesquisa que realizamos, mostram que é oportuno colocá-los, embora que sinteticamente, pois nos ajudam a compreender alguns aspectos da comunicação do surdocego que tão pouco sabemos. De acordo com Finger e Quadros (2008, p. 9) a natureza do desenvolvimento linguístico da criança tem sido de interesse dos estudiosos da linguagem, sendo que as primeiras palavras proferidas por ela “são motivo de orgulho”, pois este evento é considerado um marco fundamental no desenvolvimento da criança.



O processo de comunicação do surdocego¹ tem características peculiares se considerarmos o período em que ocorreu a surdocegueira (pré ou pós-linguístico), trazendo diferentes contornos para o seu processo de comunicação e que merece nossa atenção. A primeira vista pode parecer que a surdocegueira se refere à impossibilidade total de duas perdas sensoriais distintas, ou seja, ver e ouvir. No entanto, sabemos que as perdas poderão ser de diferentes graus. A classificação a seguir é baseada em publicações da ONCE – Organização Nacional de Cegos da Espanha (1994):

Intensidade das Perdas: surdocego total, surdez: profunda com resíduo visual; moderada ou leve com cegueira, surdez moderada com resíduo visual, perdas leves tanto auditivas como visuais.

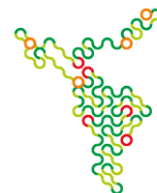
Época da Aquisição: pré-linguística – surdocegueira congênita, surdocegueira após o nascimento, mas antes da aquisição da linguagem e surdez antes da aquisição da linguagem e posterior cegueira; pós-linguística – surdocegueira após a aquisição da linguagem e cegos com posterior surdez.

Segundo Kail (2013) os estudos em populações de origens diversas, *input* alterado, *déficits* cognitivos, genéticos, sociais, nas últimas décadas cresceram permitindo abordar a questão de atrasos no desenvolvimento típico x desenvolvimento atípico. Nesse sentido, nos estudos que investigam a aquisição da linguagem do surdocego, não existe uma teoria ou abordagem única, com explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento linguístico daí adotamos as perspectivas que, ao nosso entender melhor esclarecerão esse processo.

Noam Chomsky (1988), por exemplo, comenta que a interação entre fatores ambientais e biológicos explicam o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação à sua compreensão quanto a produção. Os fatores do ambiente interferem na linguagem, coloca em uso um sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. Esse autor ainda apresenta três fatores importantes para a aquisição da linguagem: os princípios geneticamente determinados; os mecanismos de aprendizagem que são geneticamente estabelecidos; e a experiência linguística que a criança está exposta em uma comunidade de fala.

Sabemos que crianças em diferentes partes do mundo, com experiências de vida diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem. Segundo Chomsky (1988) a língua adquirida não é aprendida, mas determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a

¹ Nesse trabalho adotaremos os termos surdocego e surdocegueira, sem hífen, foi proposto por Salvatori Lagati na IX Conferência Mundial de Orebro (Suécia), como forma de defender a surdocegueira como deficiência única (MAIA, 2004 *apud* MASINI, 2007).



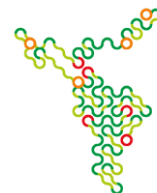
língua que a criança é exposta nos diversos ambientes. De acordo com o que Chomsky (1972 *apud* Quadros, 2008, p 65) afirma sobre o dispositivo da aquisição da linguagem (DAL) “que as crianças nascem com tal dispositivo e são expostas a uma ou mais línguas até atingirem uma gramática estável”.

Esse autor comenta ainda (1972 *apud* Quadros, 2008), que suas pesquisas têm demonstrado que as crianças adquirem sua língua materna a partir da mera exposição, sem a necessidade de que exista algum tipo de correção por parte daqueles que convivem com ela. Ela ouve ou vê a língua que está sendo usada no seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da Gramática Universal (GU), forma sua gramática estável. A língua a qual a criança é exposta funciona como uma espécie de “gatilho” que desencadeia a aquisição da linguagem.

Trazendo a abordagem de Vygotsky para compreender melhor as questões que estão em volta do processo de aquisição da linguagem/comunicação de surdocegos trazemos sua perspectiva de homem enquanto corpo e mente, um ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Apresenta três ideias centrais que podem ser consideradas como os “pilares” básicos do seu pensamento: (1) As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; (2) O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; (3) a relação homem/mundo, é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Os primeiros estudos de Vygotsky que datam de 1924/1925, sobre defectologia foram a respeito dos problemas de crianças com surdez, cegueira e deficiência mental. Uma das características foi à ênfase na educação social de crianças deficientes e no potencial dela para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997). Para o autor, o problema social resultante de uma “deficiência” deve ser o problema principal, raciocinando que a educação, baseada na compensação social dos problemas físicos, seria a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças “defeituosas”. Defendia uma escola que não isolasse essas crianças, e sim, as integrasse tanto quanto possível na sociedade, com oportunidade de viver junto com pessoas “normais”.

Em 1928, uma nova mudança ocorre nos escritos defectológicos de Vygotsky, que passou a apresentar uma abordagem histórico-cultural, passando, com isso, a considerar que os problemas de crianças “defeituosas” resultavam de falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis.



Consideramos propício realizar um diálogo com Jerome Bruner e Michael Tomasello, a fim de tentar uma conexão entre o que esses autores pensam e a teoria de Chomsky e Vygotsky, estendendo-as para compreender melhor a aquisição da linguagem pelo surdocego. Bruner (1983) considera importante o processo de aquisição da linguagem que se inicia quando mãe e criança criam um formato prévio de interação que funciona para a comunicação e para a constituição da realidade. As transações entre esta díade ocorrem em formatos de “entrada” nos quais a criança adquire o domínio da gramática, como referir e significar e como expressar suas intenções comunicativas. Algo similar ao que Noam Chomsky designou como dispositivo da aquisição da linguagem (DAL), mas que este, não poderia funcionar sem a ajuda de um adulto, que entra com ele num formato transacional.

Tomasello (2003) traz explicações sobre o que a criança tem de chegar a entender porque a outra pessoa está usando a ferramenta ou o símbolo linguístico. Em vez de inato versus adquirido, prefere outra dicotomia, que alguns podem considerar problemática: a dicotomia vygotskyana entre as linhas individual e cultural de desenvolvimento. De acordo com sua interpretação dessa distinção, a linha individual do desenvolvimento cognitivo (o que Vygotsky chama de linha natural) concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por conta própria sem a influência direta de outras pessoas ou de artefatos, ao passo que a linha cultural de desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por meio de atos nos quais tenta ver o mundo através da perspectiva de outras pessoas.

No contexto exposto acima, pudemos verificar que tanto Bruner como Tomasello, referem à importância dos fatores inatos (Chomsky) e culturais (Vygotsky), que fornecem a base para a aquisição da linguagem.

A abordagem mais utilizada no contexto brasileiro para trabalhar com o surdocego pré-linguístico é a de Jan Van Dijk e sua “Abordagem Co-Ativa,” na qual as experiências motoras realizadas com a criança surdocega, por meio do movimento, constituem o fundamento para o desenvolvimento e aprendizagem, por fornecerem qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos. A antecipação (expectativa de uma resposta específica do ambiente antes de o fato acontecer) é a base para que aprenda quando é que algo acontecerá.

O ponto central é o próprio corpo da criança, suas necessidades, desejos e interesses. Jan Van Dijk propõe um programa que compreende seis fases: (1) nutrição; (2) ressonância; (3) movimento



coativo; (4) referência não representativa; (5) imitação e (6) gestos naturais. Estas fases viabilizam melhores condições de aprendizagem de um sistema de comunicação. Elas não são excludentes, nem exclusivas, podendo a criança apresentar várias fases simultaneamente.

Metodologia

O objetivo do estudo que estamos trazendo foi analisar a surdocegueira e as formas de comunicação do surdocego pré-linguístico. Os dados foram provenientes de três fontes: 1) Questionário para os pais dos sujeitos; 2) Mapa de Comunicação; 3) Observação Direta da comunicação dos surdocegos em diferentes situações sociais.

1. Seleção e Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos foram selecionados de uma instituição que atendia o maior número de crianças surdocegas da cidade do Recife. De um grupo de dezesseis (16) surdocegos foram selecionados dez (10) tendo-se em conta o critério de eleição abaixo:

- Crianças surdocegas pré-linguísticas na faixa etária entre três e dez anos;
- Estar em atendimento sistemático na instituição, podendo ou não estar incluídas no sistema de ensino público, escola especial ou classe especial.

As crianças foram divididas em dois grupos:

Grupo A – com 06 crianças de 3 a 6 anos; sendo que os sujeitos 1, 2 e 3 apresentavam surdez profunda, mas com resíduos visuais moderados em pelo menos um olho, o que facilitou o emprego de formas de comunicação que utilizam a visão como canal receptivo. Os sujeitos 2 e 3 utilizam auxílios especiais como o (AASI) e óculos de refração simples. Os sujeitos 4, 5 e 6 apresentavam surdez leve e moderada, o que aponta para o fato de que a perda auditiva apresenta possibilidade de um melhor desempenho na comunicação oral. Os sujeitos 5 e 6 utilizam óculos de refração simples e aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

Grupo B – com 04 crianças de 7 a 10 anos; sendo que os sujeitos 7, 9 e 10 apresentam surdez profunda, o sujeito 8 apresenta surdez moderada. Todos eles apresentam resíduo visual, sendo que os sujeitos 7 e 8 apresentam baixa visão leve o que possibilita melhores interações comunicativas por este canal sensorial. Já o sujeito 10 apresenta baixa visual severa com surdez profunda, o que dificulta suas interações comunicativas, além de não aceitar o auxílio óptico e o AASI.



2. Recursos utilizados para a coleta de dados

2.1 Questionário - Utilizamos nesta investigação um questionário do tipo estruturado.

2.2 Mapas de Comunicação – Registro de informações a respeito do surdocego quanto às preferências (características), necessidades (o que gosta, não gosta, medos) e expectativas dos pais (desejos e sonhos), avaliação desenvolvida por Maria Bove, disponível por Cormedi (2005).

2.3 Observações Diretas – Realizada através da filmagem das crianças em diferentes situações e depois transcritas literalmente: no atendimento, durante a espera na recepção e em ambas.

3. Análise dos dados – A análise foi realizada em duas etapas: a) individualmente – de forma aprofundada; b) coletivamente – dados reunidos para uma reflexão aprofundada das formas de comunicação dos sujeitos.

Selecionamos um caso para descrição completa, e a análise coletiva, apresentamos nos resultados devido à limitação de páginas deste artigo.

3.1 Análise individual

3.1.1 Dados do questionário do Sujeito 1

Nome: MEFF **Idade:** 5 anos **Sexo:** Feminino

Quadro 1 – Síntese do Questionário com os Pais do Sujeito

Classificação (ONCE – 1994)	
Intensidade das perdas sensoriais	Surdez profunda bilateral Baixa visão moderada no olho direito Baixa visão severa no olho esquerdo
Época da aquisição da surdocegueira	Pré-linguístico
Condição da surdocegueira	Estável
Etiologia (Masini, 2007)	
Anomalia Congênita	Hidrocefalia
Escolaridade/ Terapias	
Não estuda	
Instituição pública	Fisioterapia e Pedagogia
Instituição privada	Ecoterapia, Hidroterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional

Trata-se de um caso de surdez profunda com resíduo visual moderado, portanto, um caso no qual a Libras pode ser empregada, além de outras formas de comunicação. O resíduo visual pode auxiliar na compreensão do que ocorre ao redor da criança facilitando a antecipação dos eventos

3.1.2 Mapa de Comunicação do Sujeito 1

Realizado com duas tias e a cuidadora, transcrito abaixo no Quadro 2



Quadro 2 – Transcrição do Mapa de Comunicação do Sujeito 1

 CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA					
<i>Dócil</i>	<i>brava</i>	<i>alegre</i>	<i>triste</i>	<i>amável</i>	<i>sociável</i>
<i>chorona</i>	<i>birrenta</i>	<i>teimosa</i>			
NECESSIDADES DA CRIANÇA			EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA		
 GOSTA	 NÃO GOSTA	 MEDOS	 DESEJOS	 SONHOS	
<i>Brinquedo de corda</i>	<i>Boneca branca</i>		<i>Aprender a se comunicar</i>	<i>Saudável</i>	
<i>Boneca escura</i>	<i>Suco</i>		<i>Andar</i>	<i>Mais previsível</i>	
<i>Torta, bolo, comida doce</i>	<i>Comida salgada</i>		<i>Frequentar escola</i>	<i>Que um dia ela trabalhe</i>	
<i>Vira-vira</i>	<i>Ambiente com muita gente</i>		<i>Que ela deixe de usar fraldas</i>	<i>Que ela seja feliz</i>	
<i>Brincar com o corpo</i>			<i>Que ela coma sozinha</i>	<i>Que ela aprenda a se comunicar</i>	
<i>Passar a mão na garganta do outro</i>			<i>Que ela use o banheiro</i>		

Fonte: Cormedi (2005)

Verificamos que essa criança utiliza movimentos corporais e gosta de interagir com brinquedos sonoros que vibram. Como tem resíduo visual, e gosta de olhar para pessoas e objetos esta possibilidade auxiliará nas interações com o meio, oferecendo apoio, inclusive para que passe a simbolizar mais em sua comunicação.

3.1.3. Observação Direta

A observação do sujeito aconteceu durante o atendimento na instituição que durou seis minutos. A terapeuta interagiu no início, e, depois pelo fato da criança estar chorando muito, a cuidadora passa a interagir com ela sob a orientação da terapeuta. Os dados obtidos encontram-se no Quadro 3, que apresenta as condutas da comunicação receptiva e expressiva.

Quadro 3 – Condutas de Comunicação do Sujeito 1

T E R A P E U T A	Comunicação Receptiva		Comunicação Expressiva	
			Choro	
			Segura o braço da terapeuta	
			Choro	
	Passa a mão no braço da criança		Para de chorar	
			Segura o braço da terapeuta	
			Coloca toda a mão na boca	
	Tira a mão da boca da criança			
	Coloca mão da criança na perna			
	Diz: “D., o que é que você tem, mainha?”			



CUIDADORA	Passa a mão no rosto da criança e sonoriza: “ô,ô,ô”	Passa a mão ao redor dos ombros da cuidadora
		Sonoriza: “i...i...i”
	Diz: “olha a foto, cê já quê vim pro colo, ô”	
	Pega a criança no colo	Olha para cuidadora
		Para de chorar
		Olha para a câmera
	Senta criança no tatame	Grita e sorri
	Pega bola colorida e diz: “Toma D.”	
	Joga a bola para cima	Criança olha a bola
	Pega bola colorida e diz: “Toma ”	
	Balança a bola para direita e esquerda	Chora
	Diz: “chora, não!”	
	Passa dos dedos no nariz da criança e diz: “chora, não, chora, não!”	
	Passa as mãos na garganta da criança com movimentos ascendentes	Para de chorar

Verificamos que a criança apesar de estar chorando, demonstra o que quer e para tal “segura o braço” da terapeuta e “coloca toda a mão na boca”. Observamos que a terapeuta apresenta dois estímulos para a criança: 1) passa a mão no braço dela; 2) tira a mão da boca da criança. Ela para de chorar e a seguir a terapeuta retira a mão da boca da criança e a coloca na perna da mesma.

A cuidadora utiliza linguagem oral, apesar de termos indícios de que a criança não a compreendia, além de muitos movimentos corporais, o que sugere ser um dos canais sensoriais de comunicação. De acordo com a abordagem coativa de Van Dijk (1989), as experiências motoras realizadas com a criança surdocega favorece qualidade e quantidade de interações com o meio.

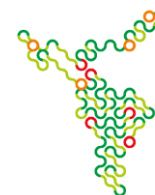
Através da análise dos dados elaboramos o Quadro 4 como uma síntese, tendo como base o modelo proposto por Cormedi (2005), com o nível de comunicação receptiva e expressiva do sujeito, que se encontra no nível pré-simbólico ou de referência não-representativa, sendo que as atividades se realizam no próprio corpo da criança e/ou com modelos tridimensionais.

Quadro 4 – Nível de Comunicação Receptiva e Expressiva do Sujeito

	RECEPÇÃO	FORMAS	EXPRESSÃO
SIMBÓLICO		Fala	
SIMBÓLICO		Libras	
SIMBÓLICO		Sinais Isolados	
SIMBÓLICO EMERGENTE		Gestos	
PRÉ SIMBÓLICO		Objetos de Referência	
PRÉ SIMBÓLICO		Pistas	
PRÉ SIMBÓLICO		Movimentos Corporais	

Fonte: Cormedi (2005)

De acordo com a abordagem de Van Dijk (1989), o sujeito, encontra-se nas fases de: *Nutrição*-pois a criança necessita do desenvolvimento de um vínculo afetivo com o adulto como pré-requisito



para a aquisição da linguagem. *Ressonância* - a criança necessita do movimento corpo a corpo, estabelecendo um vínculo corporal entre ela e o adulto, que passa a fazer parte do seu mundo. O quadro acima resume a comunicação receptiva e expressiva, comentados de acordo com Quadros (2008), Bruner (1983), Vygotsky (1997) e Chomsky (1988).

Resultados

O resultado desse estudo apresenta o perfil da comunicação de surdocegos pré-linguísticos em uma instituição da cidade do Recife representando a concretização de um objetivo que até então não tinha sido atingido, em Pernambuco. A descrição do grupo pesquisado evidenciou a presença de resíduo visual em todos os sujeitos o que auxiliou na aquisição da linguagem.

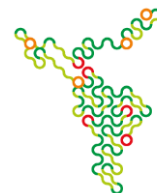
Verificamos que o uso de aparelho de amplificação sonora individual, por alguns sujeitos da pesquisa, com a associação de terapia fonoaudiológica, melhorou a comunicação na surdez leve o mesmo não ocorrendo nos casos de surdez moderada e profunda. O melhor nível de comunicação dos sujeitos parece não estar relacionado com a faixa etária, e sim, com as oportunidades de interação comunicativa com a família, quantidade e qualidade das terapias e inclusão escolar.

Lembramos que as fases da abordagem de Van Dijk (1989), não são excludentes, nem exclusivas, podendo a criança apresentar fases, simultaneamente, como vemos através do Quadro 5.

Quadro 5 – Fases da Abordagem de Jan Van Dijk dos Sujeitos da Pesquisa

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Nutrição										
Ressonância										
Coativo										
Referência não-representativa										
Imitação										
Gestos Naturais										

Esta conclusão é fornecida pela qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos, através do uso de pontos de referência para a organização do seu mundo. Identificamos que o grupo analisado apresentou uma forma de comunicação expressiva com mais frequência. Essa comunicação poderá emergir com maior facilidade caso os fatores ambientais, tais como família, escola, instituições auxiliares de atendimento trabalhem coordenadamente para ampliar cada vez mais interações sociais.



Estamos cientes que o trabalho apresenta limitações que poderão ser retomadas em outras pesquisas, que tratem de aquisição da linguagem do surdocego, formas de comunicação e intervenção junto às famílias, equipe multidisciplinar e escolar, pois através deles poderemos chegar a novos achados que ajudarão a compreender com mais clareza questões que envolvam o emergir da comunicação na criança surdocega.

Referências

BRASIL, **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização. Surdocegueira/Múltipla deficiência sensorial, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____, **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, v.5, 2010.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a Falar**. Trad.: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge**: The Managua lectures. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

CORMEDI, M.A. **Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplas Deficiências**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

FARIAS S. S.; MAIA R. S. **O surdocego e o paradigma da inclusão**. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, 2007.

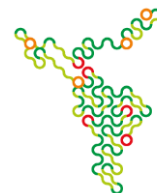
FINGER, I., QUADROS, R. M. **Teorias da Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

KAIL, M. **Aquisição da Linguagem**, 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MANSINI, E.S.F., et al. **Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira**: estudo exploratório com quatro docentes, Revista Bras. Est. Pedag. Brasília, v.88, n 220, p. 556-573, set/dez. 2007.

Mc INNES, J.M. **Deaf-blind infants and children**: a development guide. Toronto, Ontário, Canadá University of Toronto Press, 1999.

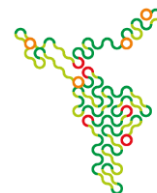
QUADROS, R.M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: **Teorias de Aquisição da Linguagem**, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.



RACHED, S.F.S. **Ver e Ouvir a surdocegueira:** o emergir da comunicação. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2011.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis. AS, 1997.



A COMUNIDADE SURDA DE VÁRZEA QUEIMADA EM JAICÓS-PI: OS DESAFIOS E AVANÇOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS NO USO DA LIBRAS

Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues¹
Rosuila dos Santos Silva²
André Vales Laranjeira³

Resumo: Este artigo aborda acerca da pesquisa realizada com a comunidade Surda do povoado Várzea Queimada, situado na zona rural do município de Jaicós-PI, levando em consideração os aspectos educacionais e sociais encarados pelo Surdo da região como elementos afirmativos da cultura e identidade surda. A partir dessa ideia, objetivou-se conhecer os desafios e avanços dessa comunidade quanto às questões educacionais e sociais para o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, visto que a linguagem utilizada entre surdos e ouvintes deste povoado se caracteriza como “Cena”(gestos criados por surdos da própria comunidade). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa descritiva, desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, realizada por meio de uma visita técnica para observação e realização de uma entrevista semi-estruturada com surdos, mediada por uma intérprete de Libras. Como referencial teórico, utilizou-se autores como Pereira (2013), Perlin (2013), Honora (2014), a Lei nº 10.436/2002, o decreto nº 5.626/2005, entre outros. Após discussões e análises dos dados, chegou-se ao resultado da pesquisa em que aponta a necessidade do uso da Libras pela comunidade surda de Várzea Queimada para o desenvolvimento da expressão comunicativa oficial entre surdos desta comunidade e surdos e ouvintes de outras regiões, para tanto, faz-se necessário um investimento nos espaços escolares com adequação para acolher o aluno em sua diversidade.

Palavras-chave: Comunidade Surda. Identidade Surda. Libras. Várzea Queimada

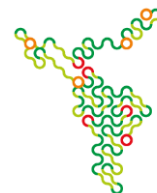
THE DEAF COMMUNITY OF VÁRZEA QUEIMADA IN JAICÓS-PI: CHALLENGES AND EDUCATIONAL AND SOCIAL ADVANCES IN THE USE OF LIBRAS.

Abstract: This article deals with the research carried out with the deaf community of Várzea Queimada settlement, located in the rural area of the municipality of Jaicós-PI, taking into account the educational and social aspects faced by the deaf of the region as affirmative elements of the culture and deaf identity. Based on this idea, it was aimed to know the challenges and advances of this community regarding educational and social issues for the use of the Lingua Brasileira de Sinais -

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI-Campus/Piripiri-PI-BR>Email: sandra.morais@ifpi.edu.br

²Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal do de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI-Campus/Piripiri-PI-BR.Email: rosuylla.santos@hotmail.com

³Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professor da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará. Email: andrevalles85@gmail.com



LIBRAS, since the language used among the deaf and hearing of this village is characterized as "Cena " (gestures created by the deaf ones of the community itself). This is a descriptive qualitative study, developed from a field survey, conducted through a technical visit to observe and conduct a semi-structured interview with the deaf, mediated by a Libras interpreter. As the theoretical reference was used, authors such as Pereira (2013), Perlin (2013), Honora (2014), Law no. 10,436 / 2002, decree no. 5,626 / 2005, among others, were used. After discussion and analysis of the data, reached the result of the research in which it points out the need for the use of Libras by the deaf community of Várzea Queimada for the development of official communicative expression among the deaf of this community and deaf and hearing of other regions, for both , it is necessary an investment in the school spaces adapted to accommodate the student in its diversity.

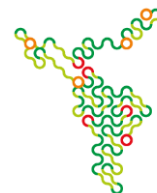
Keywords: Community Deaf. Identity Deaf. Libras. Várzea Queimada.

O Surdo faz parte de uma comunidade heterogênea. Nesse sentido, recorre-se ao pensamento de que a heterogeneidade do povo parte dos princípios culturais e identitários. É importante destacar que uma comunidade sem cultura não se constitui porque essa é uma forma de identificar o sujeito dentro dos diferentes espaços, sejam eles sociais e/ou educacionais.

A identidade do Surdo foi-se construindo historicamente em meio às limitações e discriminações pelo reconhecimento do Surdo como ser humano “normal”. Perceber a pessoa com surdez como pessoa com plenas capacidades cognitivas é um avanço diante das questões educacionais e, por consequência, nos seus aspectos sociais. Essa é uma forma de desconstruir os mitos acerca das crenças e preconceitos linguísticos que rodeiam a realidade surda.

A pesquisa com os Surdos da Comunidade Várzea Queimada, localizada na zona rural de Jaicós-PI permitiu conhecer esta comunidade quanto a sua expressão linguística. O povo da referida localidade por muito tempo adotou o uso da “Cena” (gestos criados por surdos da própria comunidade) como forma de comunicação entre eles. A aceitação da Língua Brasileira de Sinais pelos surdos da região foi um grande desafio, visto que acreditavam que iriam perder sua identidade. Diante dessa ideia, a pesquisa parte em busca da seguinte problemática: Quais desafios e avanços educacionais e sociais a comunidade surda de Várzea Queimada enfrentam diante da aceitação para o uso da Língua Brasileira de Sinais?

Neste viés, objetivou-se conhecer esses desafios e avanços educacionais e sociais da Comunidade de Várzea Queimada para o uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras dentro dos diferentes contextos sociais, necessitando desta forma, analisar como se construiu historicamente a identidade surda dessa comunidade, verificando os desafios educacionais e sociais para a aceitação



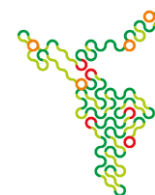
destalíngua pela comunidade, bem como, percebendo os avanços recorrentes no uso da Libras como forma de expressão de uma comunicação que é oficial.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa descritiva, desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, realizada por meio de uma visita técnica para observação e realização de uma entrevista semi-estruturada com surdos, mediada por uma intérprete de Libras. Como referencial teórico, utilizou-se autores como Pereira (2013), Perlin (2013), Honora (2014), a Lei nº 10.436/2002, o decreto nº 5.626/2005, entre outros. Essa construção teórica foi fundamental para se chegar aos resultados da pesquisa em que aponta a necessidade do uso da Libras pela Comunidade Surda de Várzea Queimada a fim de que estabeleçam uma boa comunicação com surdos e ouvintes de diferentes regiões, visto que a “Cena” é uma linguagem conhecida apenas por surdos e ouvintes daquele povoado. Entretanto, é interessante destacar que essa adequação deve começar dentro dos espaços regulares de ensino para sensibilizar a comunidade de surdo para o uso da Libras.

2 A construção da identidade do surdo: um percurso na história

Os surdos, durante muito tempo, foram tratados com desrespeito, discriminação, pois eram vistos como pessoas indignas, sub-humanas. Durante o período da idade média, por influência da igreja católica as pessoas com deficiência por não seguirem um padrão de “normalidade” não eram consideradas e nem tratadas como humanos, eram seres sem identidade própria. Diante dessa ideia “acreditava-se que os Surdos também não tinham pensamento” (HONORA, 2014, p.49). Após um longo período de rejeição e discriminação da pessoa com surdez foi criada uma linguagem gestual pelos monges em troca de capitais dos senhores feudais. A partir de então, a igreja católica incentivou a Educação de Surdos para que esses pudessem oralizar e ser dignos das heranças de suas famílias.

Em virtude dessa iniciativa dos monges, abriu-se o interesse de outros estudiosos na área da Surdez. Dentre os pesquisadores, destacou-se o francês Charles-Michel de L'Épée, considerado o “Pai dos Surdos” por defender o uso da Língua de Sinais como uma comunicação essencial entre os Surdos. Dessa forma, L'Épée criou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos (1760). Essa escola serviu como base para a fundação do Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, em 1857. Atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Porém, esse avanço em relação ao uso dos Sinais como a forma de comunicação da pessoa com surdez foi interrompido pelo



Congresso de Milão, em 1880, no qual foi defendido por especialistas o resgate do oralismo¹ em contraposição a expressão através da Língua de Sinais. Para Honora (2014, p. 57) “(...)este foi um momento obscuro na história dos Surdos.”

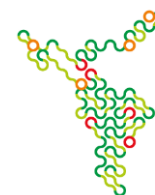
É importante ressaltar que a história do Surdo foi traçada por um percurso de idas e vindas, mas também de afirmação de direitos. No Brasil, criou-se uma legislação sobre a Educação dos Surdos e da Língua Brasileira de Sinais, como por exemplo: a Lei nº 10.436/2002; o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010. Diante da vigência desta legislação, a pessoa com Surdez começa a construir sua identidade e cultura, pois se iniciou uma desmistificação da ideia de que o Surdo não consegue aprender porque não ouve. Fato inverídico! Hoje se reconhece o uso da Libras como Língua Materna para o Surdo com todos os seus aspectos linguísticos. Na lei nº 10.436/2002, Art. 1º, parágrafo único há o esclarecimento a cerca da Língua Brasileira de Sinais, como afirmação da identidade cultural do Surdo.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O uso da Libras pelo Surdo foi um avanço enorme para o fortalecimento da cultura e da identidade da pessoa com surdez. Historicamente, devido às marcas de discriminação, muitos Surdos tiveram uma “crise de identidade” em virtude das constantes dúvidas e incertezas sobre o reconhecimento de si dentro da cultura surda. A identidade surda, conforme Perlin (2013, p. 54) está sempre em proximidade com o outro igual, ou seja, “a marca que identifica os surdos são as experiências visuais, longe da experiência auditiva”. É importante destacar que a cultura de uma comunidade surda se fortalece quando o surdo se percebe e se identifica dentro do processo e não de forma isolada.

Atualmente, os surdos se reconhecem dentro de uma comunidade com identidade e cultura própria por estabelecerem uma comunicação social entre si e os outros. Mas, apesar de possuírem múltiplas identidades, os Surdos encontram-se subordinados ao poder ouvintista que marginaliza e

¹Segundo Novaes (2014), o oralismo e o bilinguismo são as principais filosofias educacionais em relação ao ensino surdo. Oralismo defende o aprendizado apenas através da língua oral e impõe que os surdos oralizem. Bilinguismo defende o aprendizado através da língua oral e da língua de sinais, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade.



nega a construção da representação identitária, levando para um processo de desculturalização de um povo com elementos linguísticos e sociais próprios. Nesse sentido, Perlin (2013, p. 55) afirma que “(...) o surdo foi acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural”.

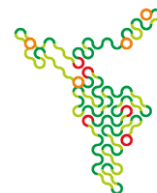
3 O desafio da educação de surdo para a comunidade de Várzea Queimada-Jaicós/PI

Educação pode ser entendida como um princípio norteador para o desenvolvimento de competências e habilidades adquiridas ao longo do percurso formativo. Porém, a ação de educar não é uma tarefa fácil, pois apresenta diversos desafios que fragmentam as políticas sociais, culturais e educacionais de um povo. Dessa forma, pensar numa educação que prime pela equidade e oportunidade de direitos é dimensionar o olhar para as lutas contra um processo educacional excludente. A exclusão educacional de pessoas que não estavam de acordo com a ideia de normalidade permitiu a luta em defesa de uma educação inclusiva.

Em se tratando de Educação Inclusiva, a escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino. (OLIVEIRA, 2012, p. 95).

Nessa perspectiva, para que ocorra a educação inclusiva para as pessoas com deficiência é preciso que haja mudanças institucionais, no sentido de estrutura e equipe pedagógica. O surdo, nesse sentido, necessita estar inserido em meio a essas mudanças e adequações. Ao longo da história a comunidade surda vem avançando quanto à forma de comunicação, pois outrora utilizavam o oralismo, depois a comunicação total e atualmente, o bilinguismo. Este, a forma mais adequada para o uso nas escolas. Dessa maneira, para que a inclusão ocorresse de fato nas escolas regulares de ensino precisam quebrar estereótipos quanto à ideia de incapacidade do surdo aprender porque não ouve e reconhecer o cidadão surdo com suas potencialidades, utilizando-se para isso a Língua Materna, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em visita à localidade Várzea Queimada, situada na zona rural de Jaicós-Piauí, teve-se contato com a comunidade de surdo daquela região. Numa população de aproximadamente 700 habitantes, tem-se um valor estipulado de mais ou menos 60 surdos. Número bastante expressivo,



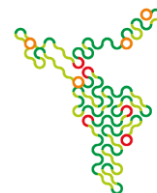
conforme pesquisadores na área da surdez. Essa comunidade tem um grande contingente de pessoas surdas devido às relações conjugais entre parentes consanguíneos, muito embora a surdez não provenha somente de fatos genéticos.

A comunidade de Várzea Queimada tem um desafio enormediante da proposta de educação inclusiva, visto que os surdos não sentem interesse por frequentar a sala de aula, sendo a maioria analfabeta e resistente para aprender a própria língua de sinais, pois acredita que a comunicação por cenas é o suficiente para se relacionar com as pessoas. Nesse viés, destaca-se a significação da “fala” da Surda Sabrina em que relata *que o fato de ir para escola não faz sentido nenhum para nós surdos porque não conseguimos aprender muitas coisas*. Isso ocorre por haver um despreparo dos profissionais ao acolhê-los dentro da rede regular de ensino, por assim dizer a formação de educadores comprometidos para perceber os alunos em suas diversidades e com habilidades pedagógicas.

A escola, numa visão geral, tem um papel de motivar a aprendizagem dos alunos, incentivando os profissionais a se prepararem para receber o aluno surdo em seus espaços escolares, pois se trata de um espaço “por excelência onde a cultura surda pode estar presente”. (MOURA, 2013, p.22). Embora a comunidade de Várzea Queimada ainda tenha uma resistência em se inserir dentro dos ambientes escolares, é importante destacar que o contato do surdo com a Libras, naquela região, não esgotará a forma de expressão linguística criada por eles mesmos, mas, contribui para a afirmação da cultura e identidade surda.

A inclusão do aluno surdo dentro do ensino regular, conforme o que regulamenta a lei 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005 é um passo para a equidade educacional porque a pessoa com surdez pode utilizar-se da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na relação social entre surdos e ouvintes. Porém, o povoado visitado não considerava a aprendizagem da Libras um elemento importante para comunicação, uma vez que conseguiam se comunicar do jeito deles. Historicamente, o primeiro contato dessa comunidade com a Língua Materna Oficial foi a partir de um Curso em Libras promovido pelas irmãs Calvarianas.

É importante definir as dificuldades que eles (surdos) têm em encontrar no processo educacional a garantia de maneira efetiva de ir e vim. Isso porque nas escolas, atualmente, o surdo se depara com vários entraves que desmotiva o interesse pela aprendizagem, por assim dizer a falta de recursos didáticos e metodológicos dos docentes, a falta de qualificação profissional para o uso da Libras nas salas de aula e ausência de intérprete de Libras. Neste sentido, a surda Carol pontuou: os



professores não utilizavam nenhum método ou estratégia que nos beneficie, o que implica na evasão escolar. É notório perceber, então, que existem Surdos com pouco domínio na prática da Libras em Várzea Queimada.

4 Caminhos para prática da Língua Brasileira de Sinais em Várzea Queimada

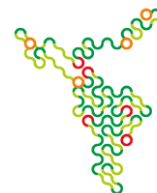
No povoado de Várzea Queimada, o Surdo ainda hoje resiste em reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como elemento cultural e social, por acreditar que esse reconhecimento implicaria na perda de identidade e de sua cultura, visto que as comunidades surdas de acordo com Pereira *et al* (2011, p.34) “compartilham valores, crenças, comportamentos e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade”. Nesse sentido, a Libras dá lugar a uma linguagem própria desse povo, conhecida como “Cenas”.

Nesse contexto, entre Cenas e Libras foi-se procurando aprimorar os aspectos linguísticos dessa comunidade, no sentido de ensinar a L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa) para a inclusão do surdo nas diferentes relações sociais. Os surdos da comunidade tinham dificuldade para aprender Libras por não saberem a Língua Portuguesa, em sua forma escrita e desconhecerem o alfabeto escrito e manual. Dessa forma, não manifestavam grandes interesses na comunicação com ouvintes, pois eram compreendidos através de cenas.

O Centro de Artesanato da localidade, conhecido como “Oca”, é o espaço utilizado pela Comunidade Surda de Várzea Queimada para confecção de elementos artesanais e reuniões entre eles, também é um lugar para o estudo e desenvolvimento da prática da Libras, sendo esse acontecimento um avanço histórico e cultural na aceitação da Língua oficial do Surdo. Mas, embora os surdos da região já tenha um contato com a Língua Brasileira de Sinais através de um intérprete, reconhece-se que a comunicação por Cena não se esgota por ter sido a primeira forma que o Surdo aprendeu para estabelecer relações entre os pares.

4.1 O Uso das “Cenas” para Comunicação dos Surdos

Para Pereira (2013, p. 23) “Cena é o nome da linguagem gesto-visual em uso em Várzea Queimada”. Embora não exista uma definição concreta do que seria essa “linguagem em uso”, vale ressaltar que as cenas fazem parte da expressão dessa comunidade do sertão piauiense como elementos comunicativos das expressões sociais da comunidade, vistos através das suas práticas e



experiências adquiridas ao longo do tempo, sendo uma importante ferramenta linguística de identificação entre os membros comunitários.

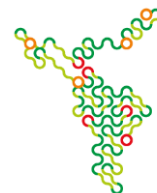
Essa linguagem em uso no interior do município de Jaicós-PI, apresenta práticas comuns da comunidade. A produção e reprodução da cena é gesticulada com o corpo todo, diferentemente da Libras que usa parâmetros que norteiam as formas de expressão. Nesse sentido, essa expressão linguística utilizada pelo povo da região só se efetivou devido à ausência de sons e o uso de “gestos” para dar sentido à comunicação.

A produção da cena se dá em um espaço ampliado para além do corpo: os gestos são produzidos com o movimento dos membros tanto quanto for necessário para a compreensão. Essa forma de conversação, porém, é contextual, já que depende de onde e quem está conversando. Por exemplo, em situações de brincadeira ou em conversas banais entre amigos, o espaço utilizado para a produção do gesto é muito maior, sendo possível o falante realizar movimentos mais amplos, utilizando um espaço de sinalização que se amplia para além do marcado pelos braços, podendo haver movimentações pelo entorno. Já em espaços menos “informais”, os falantes produzem a cena de forma mais contida, utilizando menos espaço para além de seu corpo. (PEREIRA, 2013, p. 223).

Fazer cena, dessa forma, parte do princípio da representação por meio de gestos, e do processo de socialização da comunidade através do cotidiano do povo. Essa expressão é uma forma de comunicação dos surdos entre si e com ouvintes dentro dos espaços comunitários, porém existirá uma lacuna quanto à expressividade da “linguagem em uso” porque é uma forma linguística específica da região de Várzea Queimada.

4.2 A Prática da Libras na Comunidade de Surdo: princípios norteadores

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como forma de expressão e comunicação da pessoa surda foi garantido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo decreto 5.626/2005. A Libras é uma língua visual-espacial, natural e com gramática própria que institui mudanças significativas na política educacional voltada para o aluno surdo. Nesse sentido, essa língua foi oficializada para que a educação inclusiva se fortaleça nos espaços educativos. Diante disso, o referido decreto, preconiza a formação de professores de Libras, instrutores e intérpretes na área a fim de colaborar para sua difusão. Em conversa com a Surda Beth, moradora da localidade visitada, percebe-se o quão é importante haver incentivo à comunidade para o uso da dessa língua de sinais. Para ela, através do *incentivo do profissional da educação é possível sensibilizar os surdos*



para que aceitem a Libras. Dessa maneira, “o intérprete tem tido uma importância valiosa nas interações entre surdos e ouvintes”. (GESSER, 2009, p. 47)

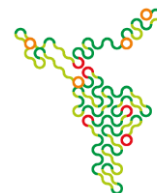
A prática da Libras é, na visão da Surda Sabrina, *um processo de comunicação com demais surdos, fora da comunidade em que residem, tendo em vista de que tratam de uma língua oficial*. Por dizer que embora em Várzea Queimada haja a predominância da “Cena” como a comunicação dos surdos, é fundamental perceber que não se pode deixar de lado a língua oficial. Dessa forma, a comunidade pesquisada foi se conscientizando da necessidade de aprender Libras, mesmo fazendo uso da Cena.

O surdo dessa comunidade passou a reconhecer que a aprendizagem da Libras também vem mostrando caminhos para interação social fora do ambiente comunitário, como por exemplo, as conversações de surdos entre si e ouvintes a partir das redes sociais como *facebook, whatsapp*. Esses meios tecnológicos são para eles ferramentas de trocas de experiências.

Atualmente, a comunidade surda de Várzea Queimada participa de uma aula, uma vez por semana, com uma intérprete de Libras. Essa aceitação do uso da Libras nessa comunidade possibilitou ao surdo condições de aumentar suas relações interpessoais com os ouvintes e surdos de outras regiões. Porém, o surdo também necessita ter conhecimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita porque está inserido numa sociedade, majoritariamente, de ouvintes. Nessa ideia, nota-se que uma efetiva educação para surdos envolve o ensino da Libras (língua materna do surdo) como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), pressupondo assim, uma educação a partir do bilinguismo.

5 Percurso Metodológico

Para realização desta pesquisa com a comunidade surda de Várzea Queimada, situada na zona rural de Jaicós-PI, utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Para André (2005, p.47), o procedimento metodológico qualitativo tem como foco de análise “(...) o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. E, é nessa visão diante das diferentes formas de interação entre os sujeitos que se busca conhecer os desafios que permeiam essa comunidade, visto que a expressão comunicativa daquele povo não é oficial.



Essa pesquisa também pode ser considerada descritiva, porque propõe ao pesquisador o registro e a interpretação dos fatos sem que haja a presença dele. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa pretende descrever características de determinadas populações ou fenômenos. Nessa situação, realizou-se uma visita técnica a “Cidade dos Surdos”, a fim de identificar elementos que subsidiariam aos resultados.

A partir dessa visita técnica a campo, esquematizou-se uma entrevista semi-estruturada como representatividade da realidade dos surdos da comunidade. Para articulação da entrevista com o intuito de coletar os dados, teve-se a presença de uma intérprete em Libras que mediava às informações relatadas por um grupo de cinco surdos, os quais não detinham um domínio completo da Língua Brasileira de Sinais, pois utilizavam a Cena, linguagem gestual própria daquela região. Além da entrevista, podem-se observar os desafios e avanços educacionais e sociais para inserção da Libras dentro da comunidade de Várzea Queimada.

Para análise da pesquisa, pontuou-se a categorização de Bardin (2011) nos seguintes aspectos:

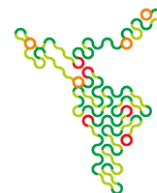
- a) A identidade do Surdo;
- b) A educação do Surdo de Várzea Queimada;
- c) A prática da Língua Brasileira de Sinais na Cidade da Cena

Essa estruturação permitiu o direcionamento do foco da pesquisa para se chegar aos resultados diante dos objetivos traçados e da problemática descrita. É, pois, a partir dessa categorização que se discute os elementos pontuados na entrevista e nas observações referentes ao processo desafiador do uso da Libras em Várzea Queimada.

6 Considerações Finais

Diante da visão de construção da identidade da pessoa surda como um processo necessário para legitimidade cultural de um povo, recorrem-se as constantes lutas para o avanço em relação ao processo discriminatório, no sentido da ideia de “normalidade” e “anormalidade”. O surdo precisa ser visto como indivíduo com plenas capacidades cognitivas para a aprendizagem, embora sua forma de comunicação seja pelo canal visuo-gestual.

A comunidade de Várzea Queimada, fonte de interesse da pesquisa, preserva uma linguagem local denominada de “Cena”. É interessante pontuar que essa comunidade ainda tem uma resistência na aceitação da Língua Brasileira de Sinais, pois acreditam que com o surgimento dessa Língua



Oficial, o povo da região perderá sua identidade e cultura própria. Além disso, os surdos não se sentem motivados para assimilação da Libras porque nos espaços educacionais e sociais não há um efetivo incentivo. Dessa forma, a Educação Inclusiva nessa região deve ser melhor trabalhada a partir da oferta e capacitações de profissionais preparados para desenvolver uma comunicação entre surdos e ouvintes.

É preciso, pois que haja avanços educacionais e sociais na região em estudo, bem como, incentivo nas áreas tecnológicas a fim de que os surdos não fiquem isolados num espaço limitado, mas, que consigam manter uma boa relação comunicativa entre eles mesmos e os ouvintes daquela e de outras regiões. Dessa forma, é importante destacar que, devido ao enorme desafio para encarar as redes regulares de ensino, os Surdos da “Cidade de Cena” merecem atenção dos órgãos públicos, no sentido de adequar os diferentes espaços educacionais e sociais para receber a pessoa com surdez com dignidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

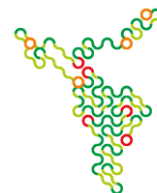
BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>> Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em:
<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>> Acesso em: 24 fev. 2018.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização – ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.



NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: Educação, Direito e Cidadania. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

PEREIRA, Éverton Luís. **Fazendo cena na cidade dos mudos**: surdez, práticas sociais e o uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. 380 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Santa Catarina, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Libras**: Conhecimento além dos sinais. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM LIBRAS: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Rosuíla dos Santos Silva¹
Sandra Regina de Moraes Cunha Rodrigues²
Rosimeyre Vieira da Silva³

Resumo: Este artigo aborda acerca dos subsídios e perspectivas formativas para atuação docente a partir de um olhar quanto à formação continuada em Libras. Resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, que objetivou analisar as contribuições formativas proporcionadas pelo Curso Básico de Libras ofertado pelo IFPI- Campus Piripiri/PI, considerando a atuação docente com alunos surdos. Esse objetivo surgiu da necessidade de responder ao seguinte questionamento: Como o Curso Básico de Libras potencializa os saberes necessários à atuação docente com alunos surdos? A metodologia aplicada consistiu em pesquisa bibliográfica e documental, observação do curso e entrevista narrativa com a colaboração de três professores cursistas, escolhidos após a observação das aulas do referido Curso Básico de Libras. Para contribuir com as discussões teóricas, utilizou-se Gesser (2009, 2012), Lima (2006), Pereira *et al* (2011), entre outros. Dessa forma, a pesquisa aponta como resultado a necessidade do docente ter formação contínua para a prática da Libras nas escolas regulares a fim de se ter eficácia no ensino-aprendizagem dos alunos Surdos e que esses cursos precisam oferecer subsídios para a compreensão da Língua Brasileira de Sinais. A partir de então, traçar as perspectivas para qualidade de ensino do professor.

Palavras-chave: Formação Continuada. Libras. Docente.

CONTINUING EDUCATION IN LIBRAS: SUBSIDIES AND FORMATIVE PERSPECTIVES FOR TEACHER'S WORK

Abstract: This article Approaches about the subsidies and formative perspectives for teacher's work from a look at the continuing education in Libras. This work is the result of a qualitative research, of the exploratory type, that aimed to analyze the formative contributions provided by the Basic Course of Libras offered by IFPI - Campus Piripiri - PI, considering the teaching performance with deaf students. This objective arose from the need to answer the following question: How does the Basic Libras Course enhance the knowledge needed for teaching with deaf students? The applied methodology was through the observation of the course, bibliographical and documentary research. The information was recorded in a logbook, which will not imply the collection of the data that was through the narrative with the collaboration of three teachers, chosen after observing the lessons of the Basic Course of Libras offered by IFPI/Piripiri. To contribute to the theoretical discussions, was used Gesser (2009, 2012), Lima (2006), Pereira *et al* (2011), among others. Thus, the research indicates as a result the teacher's need to have continuous training for the practice of

¹Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) *Campus*/Piripiri-PI-BR. Email: rosuylla.santos@hotmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Disciplinas pedagógicas/Libras do Instituto Federal do Piauí (IFPI) Teresina-PI-BR. Email: sandra.morais@ifpi.edu.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora de Disciplinas pedagógicas do Instituto Federal do Piauí (IFPI) Teresina-PI-BR Email: rosimeyrevieira@ifpi.edu.br



Libras in regular schools in order to be effective in the teaching-learning of students and that these courses need to offer subsidies for the understanding of the Brazilian Sign Language. From then on, outline the perspectives for teacher teaching quality.

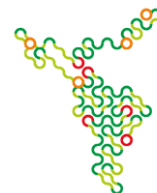
Keywords: Continuing Education. Libras. Teacher.

A atuação docente do professor no campo profissional está intrinsicamente ligada a sua formação acadêmica, visto que o professor tem um papel educacional e social para desenvolver o ensino e aprendizagem ao longo do processo formativo. Porém, muitas vezes a formação do professor não oferece suporte para ensinar e aprender em suas especificidades. Diante disso, é preciso levar em conta as particularidades dos discentes para o melhor desenvolvimento das práticas metodológicas numa sala de aula regular e buscar aperfeiçoamentos para além da formação inicial.

Dessa forma, vale ressaltar que a formação do docente não se esgota a partir de uma disciplina, em uma Licenciatura ou Bacharelado, é um processo contínuo, inacabado. Nesse viés, é importante destacar que dentre as várias especificidades dos discentes, tem-se o desafio por parte do professor em compreender a língua materna do aluno Surdo (Língua Brasileira de Sinais) inserido dentro de uma sala de aula regular.

A Libras é uma língua de natureza gestual-visual que deve ser motivo de interesse para surdos e ouvintes. Nesse sentido, a escola regular detém um papel importante para a motivação do ensino da Libras, necessitando para isso de mecanismos metodológicos e de uma contínua preparação profissional dos professores para atuarem com esses alunos com surdez. Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições formativas proporcionadas pelo Curso Básico de Libras ofertado pelo IFPI- Campus Piripiri/PI, considerando essa atuação docente com alunos surdos. Com base neste pressuposto, tem-se a problemática: como o curso Básico de Libras potencializa os saberes necessários à atuação docente com alunos surdos?

Partindo de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória, fundamentada em elementos bibliográficos e documentais, este artigo tem como subsídios teórico-metodológicos: Gesser (2009, 2012), Lima (2006), Pereira *et al* (2011), Clandinin e Conelly (2011), Gatti e André (2013), Fonseca (2002). Utilizou-se também a Lei nº 10.436/2002, o Decreto de nº 5.626/2005, entre outros subsídios que normatizam os conhecimentos teóricos sobre Educação Especial/Libras. A coleta dos dados da pesquisa de campo contou com uma observação e entrevista narrativa com questões semiestruturadas.



Diante do desafio docente em aprender e ensinar a Língua Brasileira de Sinais, as discussões e análises da pesquisa a cerca da formação continuada em Libras direciona para a efetiva inserção do aluno Surdo nas redes regulares de ensino, levando em conta a preparação do professor para o uso dessa língua em sala de aula comum. A pesquisa também faz referência aos subsídios e perspectivas na atuação docente com aluno Surdo a começar pelo percurso formativo, necessitando que o professor desenvolva estratégias metodológicas em sala de aula a partir da busca pelos Cursos de Aperfeiçoamento na área inclusiva, tendo como princípio a qualidade do ensino para todos.

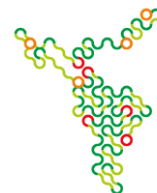
2 Caminhos para Inclusão da Pessoa Surda no Ensino Regular: um Olhar Necessário na Formação Docente

O processo de inclusão de pessoas surdas nos sistemas de ensino regular é recente, necessitando ser reconsultado e redimensionado a fim de criar ações que favoreçam a comunidade em geral, uma vez que a Educação Inclusiva acontece quase que de forma insuficiente por não haver inclusão efetiva. Muitas vezes, o que ocorre é apenas o processo de integração social.

Peter Mittler (2003, p. 34) estabelece a diferença entre o sentido de integração e inclusão. Para ele, o “aluno no processo de integração deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade”. Por outro lado, a inclusão “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”.

A formação do docente deve ser permanente, uma vez que provoca uma constante reflexão da prática, pois o processo formativo da docência provoca mudanças não somente no profissional, mas na profissão. Nessa ideia, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “a formação docente é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo”. Dessa maneira, o professor tem um papel de mediação de conhecimentos, necessitando compreender as diferenças e diversidades culturais as quais permeiam o ambiente escolar.

Dessa forma, o processo de inclusão do aluno surdo dentro das salas de aula regular é um grande desafio para o professor, sendo necessária uma reflexão das ações pedagógicas e o conhecimento dos aparatos fundamentais para desenvolver o ensino com o surdo. Neste sentido, a inclusão do aluno surdo nas salas de aula comum deve ter a sensibilidade do professor quanto ao compromisso com o ato de ensinar e aprender porque faz parte da filosofia pedagógica do docente.



Nessa lógica, o profissional docente deve considerar as estruturas e estratégias para ensinar o aluno surdo nas salas de aula regulares.

3 O Desafio Docente em Aprender Libras: entre Subsídios e Perspectivas na Atuação com o Aluno Surdo

O decreto 5.626/05 regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe acerca da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A referida lei entende que essa língua é vista como uma forma de comunicação e expressão da pessoa surda através de um sistema linguístico próprio, de natureza visual-motora, mas que não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Assim, trata-se de um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para que se consiga disseminar a prática da Libras nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O professor, para desenvolver a prática da Libras nas escolas sente necessidade de uma reflexão contínua das ações a partir do conhecimento prévio adquirido durante a formação acadêmica. Mas, é interessante ressaltar que o professor defina sua prática por meio das experiências vivenciadas. Não há como pensar em formação sem os elementos teóricos e práticos. A disciplina de Libras ofertada nos cursos de formação de professores é importante para o ensino de Libras, mas, não fornece total garantia de eficiência para o trabalho linguístico com surdo, uma vez que o ensino dos elementos próprios da língua de sinais demanda tempo.

Nesse contexto, o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais dentro dos cursos de formação, necessita de toda uma construção significativa para que os profissionais da educação possam desempenhar suas atividades sem qualquer impedimento de comunicação e consiga articular mecanismos de ensino-aprendizagem com as especificidades de cada aluno e assim, obter uma efetiva integração entre surdos e ouvintes nos diferentes espaços sociais.

Lima afirma que “A capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade”. (2006, p. 16).

O docente em seu ambiente de trabalho necessita estar atento às especificidades de cada aluno. Devido ao ensino da Libras nas escolas ser recente, ainda encontra muitas fragilidades no processo de ensino-aprendizagem envolvendo tanto o sujeito surdo como ouvinte. No entanto, é importante o



aperfeiçoamento dos conhecimentos. Nesse perspectiva, Lima esclarece que o professor deve buscar participar de cursos de metodologias de ensino:

(...) o professor deve participar de cursos de metodologia do ensino de línguas (ensino da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita); de curso para o aprendizado da língua de sinais em contexto; e de cursos de interpretação da língua de sinais e língua portuguesa. (LIMA, 2006, p.50)

É nessa atmosfera que se pretende refletir acerca da formação inicial docente visando à continuidade no processo de aperfeiçoamento profissional com qualidade. Esse é um desafio docente, utilizar-se de mecanismos metodológicos na sala de aula, conforme as particularidades de cada aluno. É importante reelaborar as atividades para os surdos, visto que muitas das escolas não dispõem de intérpretes de Libras. Outro desafio são as ofertas de capacitações para os docentes de forma contínua e o acesso a diferentes tipos de recursos.

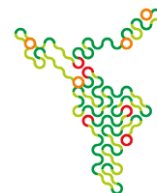
4 Narrando Experiências: o Professor e o Aluno Surdo

4.1 Percurso Metodológico

A pesquisa para obtenção de resultados acerca da linha de estudo foi alicerçada numa abordagem de natureza qualitativa e exploratória. Para André e Gatti (2013, p.30) a abordagem qualitativa é defendida por uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de interações e influências situacionais, ou seja, não são descritos de forma numérica as características dos sujeitos e o espaço de vivência. Exploratória por proporcionar familiaridade com o problema, tornando-se mais explícita.

Levantaram-se os dados da pesquisa a partir de estudos bibliográficos, documental e narrativo. Bibliográfico devido entrecruzar os conhecimentos dos diferentes teóricos. Enquanto a pesquisa documental, Fonseca (2002, p. 32) esclarece: “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico”.

Nessas circunstâncias os documentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa foram: a Política de Inclusão do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que colaborou para o entendimento da política de inclusão o IFPI e, consequentemente, da



proposta de implantação do Curso Básico de Libras; o Projeto e o Plano do Curso Básico de Libras os quais foram importantes para o desenvolvimento do objetivo, metodologias e estratégias a serem trabalhados no curso, além da Lei de nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5. 626/2005 que respaldaram a pesquisa.

E enfim, utilizou-se das narrativas a partir da realidade de três professores cursistas do supracitado Curso Básico de Libras, uma vez que estes têm ou tiveram contato com pessoas Surdas. Clandinin e Connelly (2011), explicam o que seria essa pesquisa narrativa:

Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

Dessa maneira, a pesquisa narrativa é um procedimento importante para possibilitar a autonomia, a flexibilidade e a dinamização das histórias. Para melhor estruturar as narrativas, utilizou-se da análise de dados através da categorização de Bardin (2011), sendo relevante estabelecer algumas classificações que resume determinados momentos:

- a) Relação entre professor e a aluno surdo;
- b) Formação inicial e continuada em Libras;
- c) A atuação docente em Libras;
- d) Subsídios e perspectivas em Libras para o professor.

Para tanto, a pesquisa tem foco na formação docente, com direcionamento na atuação profissional do professor para lidar com o manejo das aulas, em meio aos alunos surdos e ouvintes, dentro dos espaços escolares de ensino regular e, por consequência, nos demais espaços sociais. O curso básico de Libras faz parte do processo de formação contínua do docente para melhoria das práticas pedagógicas de inclusão educacional e social do aluno surdo.

4.2 A Voz dos Interlocutores: as Experiências Narradas pelo Docente do Ensino Regular

4.2.1 Narrativas e a relação de vivência com a pessoa surda

Os três professores (A, B e C) relataram sobre a formação inicial. O docente “A” descreveu sua formação em Letras/Inglês e pós-graduação em Libras. Segundo ele teve o primeiro contato com a Libras na própria graduação com as disciplinas de Libras I e II. Enquanto que para o professor B,



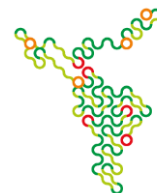
de 31 anos, filho de uma professora e de um operador de máquinas teve o primeiro contato com o Surdo e a Libras partir dos trabalhos em comércios pelo centro de Piripiri-PI, uma vez que trabalhavam no mesmo setor. Já para a professora C, cuja formação inicial é em Pedagogia, esclarece que embora tenha paixão educacional por aquilo que faz, reconhece que é preciso *contribuir positivamente com pequenas e verdadeiras transformações, vencendo as adversidades, pensamentos e sentimentos negativos tão presentes na profissão*. Essa, durante o período de formação acadêmica, não obteve contato com a Libras.

Ela somente teve contato quando se deparou com alunos Surdos dentro da sua própria sala de aula. Frente a esses fatos, percebeu-se que a relação de proximidade dos professores com a Libras ao longo da graduação foi mínima, o que torna pontual dizer que o simples contato do docente com a disciplina na formação inicial, quando assim estiver, não é suficiente para se estabelecer uma comunicação satisfatória.

Pereira *et al* (2011, p.35) afirma a importância de se ter uma interação social entre surdos e ouvintes a partir da Libras, visto que (...) a língua de sinais é o principal meio de interação social para a maioria das pessoas surdas, é por ela que costumam ter acesso ao conhecimento de mundo geral. Por isso, a necessidade do contato prático com a Libras porque para ocorrer a aprendizagem de uma nova língua é necessário, segundo Gesser (2012, p. 69): “(...) dominar e conhecer a fonologia, a morfologia e também os aspectos semânticos e pragmáticos que diferenciam umas línguas das outras”.

4.2.2 Formação inicial e o contato com a Língua Brasileira de Sinais

De acordo com os colaboradores da pesquisa, a formação inicial não ofereceu suporte suficiente para desenvolver com eficiência um trabalho com a pessoa surda. Por exemplo, o docente A destacou em sua descrição que antes de sua graduação em Licenciatura em Letras/Inglês não sabia da existência dessa Língua Natural do Surdo. De fato ele sabia da existência dos surdos e de que possivelmente a comunicação deles era por meio de “gestos”. Ao se considerar que por muito tempo perdurou essa concepção de que o surdo se comunicava por meio de mímicas, gestos, Gesser (2009, p.22) faz uma afirmação a esse aspecto, pois “(...) constantemente se atribui à língua de sinais um status menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica”. Isso ocorre devido ao desconhecimento e a visão preconceituosa acerca da Língua Brasileira de Sinais.



Para o professor B as suas graduações em Serviço Social, Pedagogia e Matemática não deram conta de suprir as necessidades de conhecimento na Libras, visto que na graduação em Serviço Social a disciplina de Libras não foi contemplada no currículo e em outros, deixaram a desejar. Enquanto que a professora C o primeiro contato ocorreu quando estava atuando no ensino regular em uma escola da rede municipal de ensino. Para ela, foi uma experiência *assustadora*. Ela relatou *Nunca tinha ouvido falar em Libras, mas ali eu estava com o aluno surdo na minha frente e eu sem nenhum preparo*.

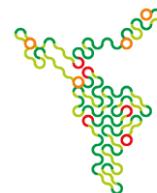
Diante disso, o docente se sente, muitas vezes “despreparado” quando estabelece um primeiro contato com o surdo em sala de aula. Isso porque na formação inicial não teve o suporte teórico-prático eficaz para a atuação com o aluno surdo, deixando a desejar o ensino dos conteúdos para os surdos. Isso implica na desmotivação do surdo para frequentar o ensino regular, visto que a motivação contribui para qualquer aprendizado, inclusive da própria Libras.

4.2.3 Experiências em Formação continuada em Libras

As experiências profissionais são importantes para o sucesso educacional. Nesse sentido, a Libras se desenvolve a partir do uso prático dos sinais e são os cursinhos em Libras, ofertados em ambientes extraescolares, que são elementos significativos para uma atuação docente com respeito ao aluno surdo. Segundo o professor A: *As experiências continuadas são extremamente importantes para o desenvolvimento da Libras que como qualquer outra língua precisa ser usada e treinada para não cair em desuso, e os cursinhos são de grande efeito nesse quesito nos deixam sempre em contato com a Libras*.

O docente B relata o interesse em estudar Libras de forma mais aprofundada para ajudar a alfabetizar as crianças surdas que não conhecem a própria língua, visto que é preocupante quando a criança surda não compreende os conteúdos repassados pelo docente. A criança sente-se frustrada ou incapaz intelectualmente.

Conforme ressalta a professora C, a formação continuada tem inúmeras contribuições para o docente: *formação, valorização docente, troca de experiência, a partilha de saberes e reflexão sobre suas práticas em sala de aula*. O educador precisa buscar se qualificar continuamente, mesmo que não tenha valorização do trabalho. A professora C reconhece que *sem conhecimento não há inovação, sem qualificação não há evolução, sem aprendizagem não há desenvolvimento e sem determinação*



*ninguém chega a lugar nenhum. Assim, para esta professora há necessidade de fazermos um paralelo entre **teoria e prática**, visto que, um depende do outro. Mesmo não tendo valorização do trabalho desenvolvido, o professor não deixará de ir em busca de formação para melhor desempenhar o seu trabalho.*

Nessa ideia, é preciso reafirmar a fala dos colaboradores da pesquisa quanto à necessidade de formação contínua para não deixar que os discentes sejam excluídos do processo educacional. O docente necessita de qualificação para seu bom desempenho profissional.

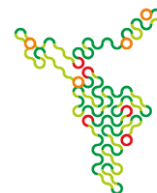
4.2.4 Subsídios do curso Básico de Libras e o aluno surdo

Os subsídios do curso Básico de Libras ofertado pelo IFPI/PI- Campus Piripiri servem como suporte para melhoria do ensino-aprendizagem. Segundo o professor B *há todo material adequado para a aprendizagem do aluno, além da parte docente que é muito bem preparada para ajudar a esclarecer a parte discente.* Mas se pondera que é preciso mais informações sobre novos cursos, materiais e os meios de aprender e ensinar Libras. Para Gesser (2012, p.137): “aprender línguas não é tarefa fácil ou trivial para ninguém”. Todavia, devem-se obter estratégias para aperfeiçoar os cursos básicos com qualidade.

A professora “A” ao reconhecer que a grande maioria dos professores de surdos (...) *fala, fala, fala e não tem a preocupação de saber se eles [surdos] estão entendendo... só escrevem o que está no quadro (...)* sugere que a preparação profissional para lidar com o aluno surdo ainda é insuficiente. Por isso... (...) *fingem que os surdos estão entendendo e seguem em frente o ano todo (...)*. Dessa forma, é possível compreender que os cursos são importantes nesse processo porque possibilitam estruturar as estratégias e metodologias ensinadas e aplicadas em sala de aula pelo professor no uso da Libras, ou seja, permite que o profissional aperfeiçoe os conhecimentos na área.

De acordo com essas discussões acerca dos subsídios, vale destacar que o uso adequado dos materiais e conteúdos do citado curso colaboram no aperfeiçoamento das ações práticas. Além disso, os métodos adotados pelo profissional para atuar em uma turma em que tenha domínio da Língua Portuguesa, mas desconhece da Língua Brasileira de Sinais são preponderantes para o desenvolvimento efetivo da inclusão nas salas de aulas de ensino regular.

4.2.5 Perspectivas teórico-práticos para trabalhar com aluno surdo



A teoria e prática são elementos indissociáveis para aprendizagem de uma nova Língua. Diante disso, o professor A relata que (...) *é necessário rediscutir o papel do professor e da escola, pois estes são passos imprescindíveis para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.* O professor por ser um agente mediador nesse processo precisa inovar a cada dia para que o surdo se sinta realmente incluso no ambiente escolar e social.

O docente B traça perspectivas a partir do conhecimento obtido da Língua Brasileira de Sinais, pois diante das aprendizagens teóricas tem-se a possibilidade de desenvolver métodos práticos que assegure o professor na hora de ensinar. Dessa forma, ressalta a professora C: *O Curso Básico de Libras abriu um leque de informações que facilita a comunicação com o surdo, minimizando as barreiras existentes entre ensino e sociedade.* Pretende-se um ensino de qualidade. Para isso, devem-se buscar alternativas necessárias para incluir o surdo.

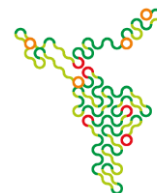
4.2.6 Avaliar os subsídios e perspectivas do curso para atuação docente

As aulas práticas em Libras precisam entrar em sintonia com as teorias. Ambos os elementos são importantes ferramentas para aprendizagem de uma Língua. Quando se tem os subsídios e o olhar para as perspectivas de inclusão da pessoa surda, tem-se um avanço no processo educacional. A professora C avalia o curso de Libras, pois para ela *O propósito do curso é mostrar que a inclusão de pessoas surdas é possível, mesmo numa sociedade onde a maioria é ouvinte, mesmo que nas instituições escolares ainda se trabalhe o oralismo.* Conforme a professora pesquisada, o curso possibilita um avanço significativo para os docentes: *são esses Cursos Básicos de Libras que nos norteia para um avanço mais significativo com alunos surdos nas escolas regulares e aos poucos vamos difundindo a Libras.*

Ao longo do tempo a Língua Brasileira de Sinais foi ganhando notoriedade dentro do contexto escolar, tendo em vista a implantação da política de inclusão, que compreende todo o processo de formação da pessoa surda e, por consequente, do próprio profissional que outrora desconhecia os métodos e técnicas utilizadas na difusão da Libras.

5 Considerações finais

As contribuições formativas do curso Básico de Libras ofertado pelo IFPI/Campus Piripiri



para o docente foram enriquecedoras, pois as análises apontam que a graduação (formação inicial) não oferece suporte prático de forma eficiente para possibilitar uma comunicação com o aluno surdo, indicando a necessidade de repensar a estrutura disciplinar da Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Formação de Professores e outros.

Diante do exposto percebe-se que o professor precisa estar em formação contínua porque o conhecimento sempre está em construção. O profissional deve ter zelo e cuidado durante o processo de ensino-aprendizagem para não desmotivar os alunos. Assim, o docente deve buscar mediar o conhecimento entre surdos e ouvintes. Para isso, ele deve compreender a Libras e fazer com que os outros compreendam.

O professor deve obter estratégias para oportunizar aos alunos surdos e ouvintes um ensino de qualidade. Diante disso, os conteúdos disciplinares e os materiais precisam estar adequados para atender ao Surdo. Todavia, convém destacar o desafio docente em aprender Libras, pois em sua formação são necessários subsídios teóricos e práticos, como oficinas, capacitações que são importantes para o professor organizar sua atuação e direcionar as perspectivas formativas para o uso da Libras, tendo em vista, muitas vezes, a falta do suporte material e humano.

Os cursos de aperfeiçoamento da prática promovem uma alternativa de desenvolver educadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de lidar com as constantes alterações na forma de ensinar e aprender Libras. A partir do momento que o docente reflete sua própria prática está corroborando com a ideia de não ser um docente pronto e acabado, mas que é passível de mudanças significativas para o bem da coletividade.

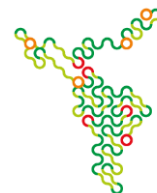
Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>> Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em:
<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>> Acesso em: 12 mar. 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.



FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli (org.). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, Wivian; PLAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da **língua** de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

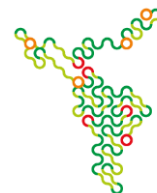
_____, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LIMA, Daisy Maria Callet de Araújo [et. Al.]. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução WindyzBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.



A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Giovana Giordani¹
João Fabrício Guimara Somariva²

Resumo: Como forma de possibilitar o acesso a todo conhecimento relativo à cultura corporal para o aluno surdo, a boa comunicação entre este e o professor de Educação Física é imprescindível. O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa realizada em uma escola pública, da rede regular de ensino de um município da região sul de Santa Catarina, tendo como sujeitos da pesquisa um aluno surdo, matriculado regularmente no 7º ano do Ensino Básico e seu professor de Educação Física. Como técnica de coleta de dados utilizou-se a observação sistemática de três aulas da disciplina com a presença do estudante. Como instrumento complementar utilizou-se a técnica da entrevista aplicada com aluno surdo e o professor da turma. Os resultados apontaram que o professor de Educação Física não utiliza metodologias inclusivas, apoiando-se numa concepção tecnicista/esportivizada de Educação Física. Não foram observadas formas de exclusão explícitas do aluno surdo. No entanto manifestações implícitas de exclusão a partir da falta de comunicação entre os envolvidos e da negação de conhecimento da cultura corporal ao aluno surdo foram descobertas.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Educação Física.

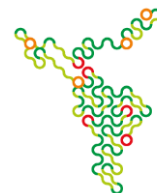
THE INCLUSION OF THE DEAF STUDENT IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION: A CASE STUDY

Abstract: Many Physical Education teachers find barriers to teaching the deaf student. This fact ends up provoking the student's lack of interest in appropriating the contents related to Physical Education, not understanding the function of the discipline in the school. Based on this reality, the following question is raised: how does the process of inclusion of the deaf student take place in Physical Education classes? From the problematic, the present study has as objective to analyze the process of inclusion of the deaf student in the classes of Physical Education. This is a qualitative approach field study carried out in a public school, of the regular education network of a city in the southern of Santa Catarina, having as subjects of the research a deaf student, enrolled regularly in basic education and his teacher of PE. As a data collection technique we used the systematic observation of three classes of the subject with the presence of the student. As a complementary tool we used the interview technique applied with deaf students and the class teacher. The results showed that the Physical Education teacher does not use inclusive methodologies, relying on a technicist / sportivized conception of Physical Education. No explicit forms of exclusion of the deaf student were observed. However implicit manifestations of exclusion from the lack of communication between those involved and the denial of knowledge of body culture to the deaf student were discovered.

Keywords: Inclusion. Deafness. Physical Education.

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans - Brasil.

² Professor do Curso de Educação Física, do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans - Brasil.



Introdução

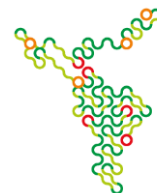
O ambiente escolar é um espaço caracterizado como heterogêneo, ou seja, é repleto de diferenças, sejam elas religiosas, étnicas, linguísticas, sociais, de gênero, sensoriais, físicas e psicológicas. Tais particularidades, dependendo da forma às quais forem abordadas, podem interferir na forma da condução das aulas e ou mesmo na vida dos envolvidos. De acordo com Damázio (2007), os surdos que são incluídos na escola encontram diversas barreiras no processo, por consequência da perda auditiva e da forma que as propostas educacionais são estruturadas. Muitos desses alunos podem ser prejudicados por falta de estímulos adequados aos seus potenciais e consequentemente, terem prejuízos na aprendizagem e no desenvolvimento.

Muitos docentes de Educação Física encontram problemas para ensinar o aluno surdo, sentindo-se incapacitados, o que gera dificuldades para o entendimento e vivências dos conteúdos da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física (CASTELLANI et al., 2009). Tal fato acaba por provocar o desinteresse do aluno surdo em se apropriar dos conteúdos relacionados à Educação Física, não compreendendo a função da disciplina na escola. Este impasse contribui para a construção de uma escola discriminatória e excludente.

Observar como ocorre a inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física é uma forma de promover mudanças na situação descrita acima. A necessidade de estudos que evidenciem o cotidiano do aluno surdo e sua relação com a Educação Física é um passo necessário para identificar e corrigir os problemas que ocasionam a exclusão e ampliar as possibilidades de aprendizado.

A partir da problemática posta, o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física do Ensino Básico. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) Descrever a participação de um aluno surdo nas aulas de Educação Física; b) identificar manifestações de inclusão/exclusão presentes nas aulas; c) apontar as estratégias metodológicas utilizadas (ou não) pelo professor, que objetivam a inclusão do aluno surdo na Educação Física.

Estão dispostos neste artigo, em sua fundamentação teórica, informações acerca do conceito da deficiência auditiva/surdez e o papel da Educação Física junto à presença do aluno surdo. Na sequência, relatam-se os procedimentos metodológicos e os resultados e discussões. Por fim, destacamos as considerações finais e as referências bibliográficas.



Conceito de deficiência auditiva/surdez

De acordo com o MEC (2006, p. 19) “[...] a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição”. Além disso, o mesmo afirma que a surdez pode ser adquirida por alguma doença ou acidente, ou ainda quando a criança nasce com a deficiência, ou seja, de forma congênita.

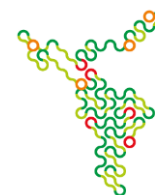
A falta de audição acaba dificultando a apreensão da fala e o desenvolvimento da comunicação. Apesar de ser assim caracterizada, deficiência auditiva e surdez têm conceitos diferentes, Aragon e Santos (2015) descrevem que a deficiência auditiva engloba as pessoas com alguma limitação ou impedimento auditivo, já a surdez considera os indivíduos surdos, que possuem uma diferença linguística e estão inseridos na cultura surda.

Para falar sobre surdos, de acordo com Abreu (2007), faz-se necessário entender a comunidade surda, pois a mesma utiliza outra língua (de sinais), que possui diferenciação cultural em relação ao país ou até mesmo região. A língua de sinais é natural dos surdos, sendo assim, estes formam uma comunidade linguisticamente minoritária dentro da comunidade de ouvintes. Lino (2015) destaca que é pela língua de sinais que os surdos caracterizam sua identidade. Estes são organizados em comunidades surdas e afirmam sua presença nelas por meio desta forma de comunicação, onde podem expressar conceitos concretos e abstratos em meio à sociedade a que pertencem desenvolvendo estruturas mentais mais elaboradas e estabelecendo interações em um mundo repleto de sentidos.

A surdez no ensino regular: Educação Física em foco

Como forma de possibilitar o acesso a todo conhecimento relativo à cultura corporal para o aluno surdo, a boa comunicação entre este e o professor de Educação Física é imprescindível. De acordo com Alves (2014), o docente pode conhecer as dificuldades e necessidades educacionais especiais do educando, investindo em ações pedagógicas inclusivas, promovendo aulas motivadoras, contribuindo para seu desenvolvimento social, cultural, físico e cognitivo.

Para Aragon e Santos (2015) cabe ao professor respeitar o aluno surdo em suas singularidades, planejando aulas que contemplem toda a diversidade presente na aula, proporcionando atividades



acessíveis a todos os alunos, utilizando de materiais concretos e visuais, através de uma proposta que acompanhe o desenvolvimento do aluno surdo.

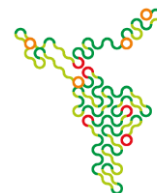
Lino (2015) afirma que para que aconteça a inclusão do aluno surdo de forma efetiva, devemos considerar suas necessidades educacionais especiais, sendo a escola a instituição que exerce papel imprescindível na realização desta tarefa. Em relação à Educação Física as características inclusivas também estão presentes, os profissionais da área devem estar cientes e preparados para lidar com as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos. Para Aragon e Santos (2015), por mais que a legislação nacional garanta a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas Licenciaturas (BRASIL, 2005), são poucos os profissionais de educação que conhecem e dominam a Língua Brasileira de Sinais.

Silva e Pinto (2015) afirmam que a surdez não impede que o aluno participe das aulas de Educação Física, porém, o docente deve levar em conta sua presença e suas limitações, principalmente quanto à comunicação.

Como área de conhecimento a Educação Física Escolar tem na reflexão da cultura corporal sua principal forma de linguagem que precisa ser transmitida e assimilada por todos os estudantes na escola (CASTELLANI et al., 2009). Nesse sentido, ao negar-se sua comunicação, nega-se o conhecimento relativo às expressões corporais. Como consequência, poderemos ter um estudante que participa da aula de forma imitativa, por meio de movimentos mecanizados. Negar a cultura corporal ao sujeito é impedir “[...] que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?” (CASTELLANI et al., 2009, p.42).

O professor de Educação Física deve aproveitar a oportunidade e confrontar-se com a diferença, assim, os envolvidos podem sensibilizar-se e desenvolver a consciência e o respeito, através da convivência e de práticas com novas atitudes. Lima (2010) afirma que neste contexto devemos refletir acerca da educação para surdos, como troca de experiências, diálogo, relações interpessoais entre surdos e ouvintes, ou seja, deve-se projetar um caminho de interação para que o aluno surdo também tenha acesso a todo o conhecimento referente à cultura corporal.

Procedimentos Metodológicos



A pesquisa foi realizada em uma escola pública, da rede regular de ensino de um município da região sul de Santa Catarina, tendo como sujeitos da pesquisa 01 (um) aluno surdo, matriculado regularmente 7º ano do ensino básico e indicado pela 20ª Gerência Regional de Educação (Criciúma/SC) e seu professor de Educação Física. Como trajeto metodológico, primeiramente os pais/responsáveis pelo estudante assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

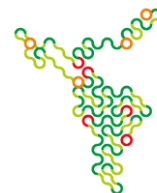
Como técnica de coleta de dados utilizamos a observação sistemática, pois, de acordo com Gil (2008), possibilita ao pesquisador selecionar previamente os aspectos mais significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Desse modo, foi empregado um plano de observação, buscamos identificar aspectos do planejamento e da prática pedagógica que levassem em conta a presença do aluno surdo, aspectos comunicativos entre os colegas, o professor e o aluno surdo, bem como, sobre a relação entre os envolvidos, registrando todas as informações em um Diário de Campo. Através do mesmo, para organização e registro das informações, implicou-se a criação de categorias de análise. Foram observadas 03 (três) aulas da disciplina de Educação Física com a presença do estudante e, em paralelo, fizemos uso da gravação em vídeo para que diminuam as chances de que algum evento relevante seja ignorado.

Ao final das observações, utilizamos a técnica da entrevista, para obter a opinião do aluno surdo sobre sua participação nas aulas de Educação Física, como também para o professor da turma com o intuito de identificação de suas estratégias didáticas inclusivas.

Todas as informações foram analisadas de forma integrada, a fim de realizar uma leitura fidedigna da realidade estudada, realizando o cruzamento a partir da literatura existente, com o intuito de analisar o processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física.

Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.310.485.

Resultados e Discussão



Por meio dessa análise, foram criadas as seguintes categorias: a) a identificação da proposta pedagógica das aulas de Educação Física do professor e a inclusão do aluno surdo; b) a comunicação do aluno surdo com colegas e professor.

O Campo de Estudo e os Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública do sul de Santa Catarina, a mesma contempla todas as turmas do Ensino Básico, possuindo uma grande estrutura. Quanto à turma em que foi realizada a pesquisa, trata-se de um 7º ano, composto por 25 alunos.

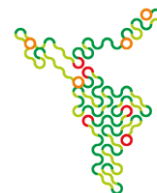
O professor de Educação Física tem 25 anos de idade, formou-se no ano de 2013 e leciona na área desde 2015. Cabe destacar também que ele apresenta perda auditiva e utiliza prótese. O mesmo afirmou, em entrevista, ter em sua formação a disciplina de Libras, porém, a mesma não lhe garantiu o domínio da língua de sinais, destacando que foi contemplado apenas o básico. O aluno surdo, aqui chamado de Pedro¹ é muito ativo, porém tímido e possui 14 anos de idade. Ao observá-lo, percebeu-se que não fazia uso a fala, comunicando-se estritamente pela Língua Brasileira de Sinais, o que lhe garantia a companhia de um intérprete.

Quanto ao espaço para a realização das aulas de Educação Física, a escola é contemplada com duas quadras não cobertas, um campo de grama, um grande pátio e um ginásio. Em relação aos materiais para a prática da Educação Física, a escola dispõe de um pequeno acervo com bolas, bambolês, cordas, raquetes, redes, cones, etc.

A identificação da proposta pedagógica das aulas de Educação Física do professor e a inclusão do aluno surdo

O professor buscava a turma na sala de aula e os conduzia para o ginásio, onde aplicava aulas livres, embasado nos esportes coletivos hegemônicos, neste caso o voleibol e o futebol. Assim, as aulas observadas seguiram na lógica das “aulas livres esportivizadas” com pouca ou nenhuma interferência docente. A pouca comunicação existente estava relacionada à correção técnica dos fundamentos, como descrito nos relatos do diário de campo.

¹ O nome do aluno surdo foi substituído por um pseudônimo. Optamos em chamá-lo de Pedro.



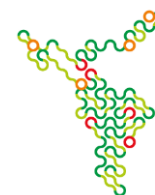
Nosso entendimento quanto à participação docente na condução da aula, indica um viés estritamente tecnicista/esportivizada, que explora apenas a execução dos gestos técnico dos estudantes. De acordo com Santos et al. (2006), as aulas tecnicistas/esportivizadas tem como características a reprodução de regras rígidas já existentes, utilização de materiais específicos, busca da melhora do gesto técnico, há sempre um campeão, e conseqüentemente, acaba por excluir os menos habilidosos, não há criatividade e nem ludicidade na construção das atividades, além de promover apenas a prática de habilidades já conhecidas.

Ao entrevistar o professor e questioná-lo se buscou informações sobre o ensino para alunos surdos, o mesmo afirmou ter pesquisado o assunto, mas salientou a importância de sua experiência, por também ter problema auditivo como destacado na sua fala: “[...] busquei pesquisar alguma coisa sobre alunos surdos, a dificuldade deles, mas assim, também procurei utilizar um pouquinho da minha experiência, porque eu tenho problema auditivo e uso aparelho auditivo”. (entrevista com o Professor).

No entanto, ao continuar sua fala, o docente explica que sua experiência vem da vida estudantil, onde por conta própria criou um método para entender e executar as atividades nas aulas de Educação Física:

[...] na aula de Educação Física, geralmente eu costumava fazer atividade sem o aparelho e eu não escutava o professor falar, entendeu? Então daí, eu ia mais à observação dos colegas fazendo tal atividade. Eu observava um aluno fazendo uma atividade e daí depois eu iria fazer aquela atividade, executar a atividade. Uma coisa que eu costumava era ficar sempre no final da fila pra primeiro observar, entendeu? E é a mesma coisa que eu procuro fazer com o Pedro, daí, nunca deixar ele ser o primeiro a executar um exercício, uma atividade, para ele primeiro observar para depois ele poder fazer. (Entrevista com o professor).

Não se podem descartar as experiências pessoais como alternativas as diversas situações de ensino, características das turmas e/ou presença de alunos com deficiência. Contudo, o trato pedagógico por meio da simples reprodução percebe o estudante como um imitador/reprodutor de informações. Apesar de a representação visual ser indispensável nas aulas de Educação Física, o aluno surdo está apenas reproduzindo aquilo que vê, é uma imitação sem sentido e mecânica. Essa concepção de aprendizagem pode ser prejudicial ao aluno surdo, pois, não garante o ganho de conhecimento, não há reflexão sobre o real sentido do conteúdo trabalhado. O aluno surdo acaba por não exercitar sua capacidade crítica, de iniciativa, sua autonomia e conseqüentemente acaba por não exercer sua cidadania. Para Martins e Freire (2008) através dessa metodologia, é predominante no



trabalho do professor a aplicação de atividades aprendidas por imitação e submissão. Essa submissão é percebida quando o professor apresenta regras a serem seguidas e eles não participam da construção delas, além disso, o descumprimento das regras gera uma punição.

Quanto à participação de Pedro nas aulas, observamos que o mesmo possuía domínio dos esportes praticados, o que lhe creditava uma participação efetiva. Ao lado dele destaca-se também a participação do intérprete.

Este domínio técnico das habilidades utilizadas nas atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física confere a Pedro uma interação efetiva, os colegas gostam de jogar com ele, o professor acredita que a inclusão está sendo efetivada e que sua aula e sua metodologia estão suprimindo as necessidades especiais do educando, visto que participa e se relaciona amigavelmente com os colegas. Porém, devemos refletir se essa situação ocorreria da mesma maneira se Pedro não tivesse essas habilidades.

Nossa constatação sobre as habilidades de Pedro também é lembrada pelo professor, quando o questionamos da necessidade de fazer adaptações nas aulas para a sua participação.

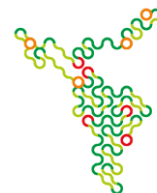
Para o Pedro, não foi necessário, tá! Ele se dá bem com a turma, domina praticamente todos os esportes coletivos, o vôlei, o futsal, o handebol, o basquete, ele joga muito bem, assim, não tem nenhuma dificuldade na aula de Educação Física. (Entrevista com o professor).

O fato de Pedro dominar os esportes coletivos citados é um indicativo de que a prática única e exclusiva do chamado “quadrado mágico²”, vem sendo reproduzida ao longo de sua vida escolar, o que reforça a tese de que a visão das aulas baseia-se na técnica ou, nos dizeres do Castellani et al. (2009), na perspectiva da aptidão física que se apoia:

[...] nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. [...] Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.

Com tudo, imaginemos a seguinte situação: se por ventura o professor trouxesse uma manifestação da cultura corporal pouco conhecida por Pedro, ainda continuaria a fazer uso da metodologia da imitação/reprodução? De acordo com o Castellani et al. (2009), o professor, pautado

² Termo utilizado para os quatro esportes mais praticados nas escolas do Brasil: Basquetebol, futebol, voleibol e handebol.



na aptidão física sistematiza o conteúdo a partir de técnicas, táticas e fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos, etc. Nesta lógica, acreditamos que Pedro seria alocado em uma posição secundária na aula em que seus colegas aprenderiam os fundamentos ou princípios do novo conteúdo primeiramente para só depois Pedro “instruir-se”.

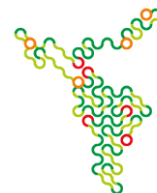
Os autores Gonçalves e Festa (2013) afirmam que os professores necessitam perceber as diferenças metodológicas educacionais envolvidas na cultura surda, para assim, haver efetiva inclusão. Lacerda (2006) diz que, ainda que a situação pareça ser “bem sucedida”, há necessidade de pensar em um novo modelo de escola e não de encaixar o aluno surdo em um modelo que já existe. Visto que a presença do aluno surdo deve ser considerada pelo professor, que pode utilizar de adaptações metodológicas para atender as necessidades do mesmo, visando ganho de conhecimento através de conteúdos que ele compreenda.

A comunicação do aluno surdo com colegas e professor

Ao questionarmos o professor sobre como se comunicava com Pedro, o mesmo afirmou fazer uso da comunicação total. De acordo com o MEC (2009) este tipo de comunicação considera de forma natural as características da pessoa com surdez, utilizando todo e qualquer recurso para a comunicação, potencializando as interações sociais. Porém, quando confrontado com as observações realizadas, não registramos momentos em que o professor se comunicou com Pedro.

Essa situação é preocupante, visto que a Educação Física deve proporcionar momentos para essas reflexões. É a partir da comunicação que o professor pode conhecer as necessidades do aluno surdo e investir em ações pedagógicas que as supram. Conforme Aragon e Santos (2015), pelo fato de poucos professores dominarem a Libras, a comunicação direta torna-se impossível, sendo indispensável o trabalho do intérprete.

Se nos orientarmos nas premissas do PCNs (BRASIL, 1998) que objetivam o desenvolvimento das cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais, como os alunos da turma (em destaque aqui Pedro), teriam condições de apropriar-se dos conhecimentos relativos à cultura corporal, sem que o professor proporcione momentos de reflexão? O que Pedro entende por Educação Física? Essa é uma informação importante que o professor deve buscar para proporcionar amplo repertório de conhecimento da cultura corporal.



Quanto à comunicação de Pedro com a turma, observamos que o entendimento era baseado efetivamente por comunicação total. Pedro sinaliza e chama a atenção dos colegas, porém, foram observadas poucas trocas comunicativas entre os colegas e Pedro.

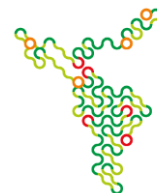
Apesar de haver a acolhida e o respeito, eles não dominam a Libras e Pedro não entende o Português, o que nos faz crer que não há comunicação recíproca, apenas Pedro busca o diálogo. Dessa forma os colegas deixam de explicar e compartilhar informações importantes, talvez acreditando que Pedro não irá entender, ou seja, uma exclusão mascarada.

Por sua condição de usuário de outra língua, Pedro tem acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete de Libras e por meio das observações constatamos que a relação entre os dois é fundamental. Durante as partidas o intérprete participava como componente da equipe sinalizando a Pedro como agir em quadra.

Não se pode negar a importância do intérprete que experiencia a atividade junto a seu aluno e que está de prontidão para fazer a intermediação com os demais estudantes e o professor. No entanto, a ausência do professor percebida em vários momentos das aulas (inclusive ausência física), justifica a atitude tomada pelo intérprete. Quanto ao professor da turma, cabe a este observar as vivências do seu aluno, reconhecer suas dificuldades e levá-las ao intérprete, já que entre os mesmos não há comunicação. De acordo com Silva e Pinto (2015), o professor de Educação Física deve identificar as possibilidades e limitações do aluno surdo, visto que incluir não é apenas inseri-lo na aula, devendo adaptar-se as suas particularidades, oportunizando o desenvolvimento de potencialidades e respeitando suas diferenças. Tais condições são essenciais para a construção da identidade e da cidadania deste indivíduo.

Na entrevista realizada com Pedro, percebemos que o mesmo faz uso da Língua Brasileira de Sinais. No entanto ao ser entrevistado, restringiu sua comunicação a frases objetivas mesmo sob a mediação do intérprete. Ao questioná-lo sobre seu relacionamento com os colegas, o mesmo relatou ser bom. Quando o perguntamos a Pedro se se sentia incluído nas aulas de Educação Física, respondeu: *“Sim, faço esporte igual aos outros”*.

Por mais que seu relato tenha sido breve, foi suficiente para constatarmos que Pedro utiliza os termos Educação Física e o Esporte como sinônimos, já que esta última seja provavelmente a única manifestação corporal que ele tenha aprendido na escola.



Precisamos refletir se as vivências nas aulas de Educação Física são realmente inclusivas e se esse espaço proporciona o que a disciplina deve contemplar. Lacerda (2006) afirma que por vezes o aluno surdo, por não conhecer outra realidade se considera incluído nas aulas, se mostrando bem adaptado a situação. No caso de Pedro, o mesmo acredita que por conseguir praticar os esportes sem dificuldades, está incluído na aula. Contudo, ao negar-se o conhecimento amplo da Educação Física, acreditamos que Pedro também é acometido da exclusão causada pela falta de conhecimento.

Considerações Finais

Corroborando com os objetivos deste trabalho, não foram identificadas manifestações excludentes explícitas por parte dos envolvidos. Porém, por meio da análise dos dados coletados, observou-se uma exclusão camuflada, onde os colegas e professor não se comunicavam diretamente com o aluno surdo. Esta é considerada uma forma de exclusão, visto que é através da linguagem que estruturamos diversos aspectos fundamentais (sociais, emocionais, cognitivos, etc.), consequentemente, sem ela, o aluno surdo é privado disso.

Não foram presenciadas estratégias metodológicas inclusivas por parte do professor, pois, ele acredita que tratar o Pedro como qualquer outro é uma forma de inclusão. Porém, sabe-se que para incluir um aluno surdo devem-se ampliar as possibilidades e formas de intervenção docente.

Acreditamos que o professor, ciente que o processo de inclusão do aluno surdo requer ajustes, não deve estagnar-se em concepções que entendem o esporte como único conhecimento, imutável e inquestionável. Cabe a ele conscientizar-se de seu papel no processo de ensino aprendizagem, compreendendo que a Educação Física, apoiada em seu amplo e rico campo de conhecimento, pode e deve fazer a diferença na vida dos cidadãos da comunidade surda.

Referências

ABREU, Antônio Campos. Surdos, uma Abordagem Brasileira Historiográfica e Cultural. **Editora Arara Azul**, Belo Horizonte, 2007.

ALVES, Tássia Pereira, et al. Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 65-78. Jan/abr., 2014.

ARAGON, Carmelina Aparecida; SANTOS, Isabela Bagliotti. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislação e escolarização. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 119-140, 2015.



BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, julho, 2009.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.

CASTELLANI, Filho Lino, et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.

DAMÁZIO, Mirlene. F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Sexta Edição. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos, **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Dez, 2013.

LACERDA, Cristina. B. Feitosa. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

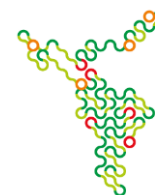
LIMA, Verônica A. Pinto. **A Inclusão dos Alunos Surdos nas Escolas Regulares da Rede Pública de Educação**: uma questão linguística. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, 2010.

LINO, Carla. C. T. Santos. **A Formação de Professores e Dificuldades Acadêmicas**: inclusão de alunos surdos em escola estadual. Programa de Pós Graduação UNOPAR. Londrina, 2015.

MARTINS, Claudiane Dias; FREIRE, Elisabete dos Santos. Conteúdos Atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2008.

SILVA, Patrícia S. Nunes; PINTO, Daniel Neves. A Importância de um Intérprete de Libras durante as aulas de Educação Física. **Ideias e Inovação**, Aracaju, v. 2, n.2, p. 59-68. Março, 2015.

SANTOS, Edson Arapiraca, et al. As Diferenças entre o Esporte da Escola e o Esporte na Escola. **Revista Treinamento Esportivo**, v. 7, n. 1, p. 21-28. 2006.



ASPECTOS QUE PODEM INTERFERIR NA INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS

Sueli Fernandes da Silva Rached¹
Wanilda Maria Alves Cavalcanti²

Resumo: Trazer considerações a respeito do tema pouco abordado nas pesquisas brasileiras reveste este estudo de significativa relevância, ao nos reportarmos a uma sociedade “dita” inclusiva. O Brasil foi o primeiro país a identificar a relação entre a infecção pelo vírus Zika na gestação e a ocorrência de microcefalia em recém-nascidos. A sequela neurológica mais grave da infecção é a microcefalia, porém outras alterações estão associadas. A adoção do modelo inclusivo pelo Brasil determinou mudanças de paradigmas que resignificam o contexto vivenciado por pessoas com deficiência e suas famílias. Nesse sentido, a educação torna-se um direito inquestionável e incondicional e dele surgiram inquietações que determinam o objetivo desse trabalho que foi analisar as políticas públicas brasileiras para a inclusão de crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus. Os procedimentos metodológicos obedeceram as recomendações indicadas para uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a Síndrome Congênita do Zika vírus e as Políticas Públicas Brasileiras para a inclusão. Esperamos com este trabalho contribuir para a ampliação do panorama da inclusão destas crianças inseridas nas creches públicas e privadas.

Palavras-chave: Síndrome Congênita do Zika vírus. Inclusão social. Inclusão escolar. Múltiplas deficiências.

ASPECTS THAT CAN INTERFERE IN THE SOCIAL AND SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH ZIKA VIRUS CONGENITAL SYNDROME

Astract: Bringing considerations about the subject little discussed in the Brazilian studies has this study of significant relevance, when referring to an inclusive "dictated" society. Brazil was the first country to identify the relationship between Zika virus infection in pregnancy and the occurrence of microcephaly in newborns. The most serious neurological sequel of the infection is microcephaly, but other changes are associated. The adoption of the inclusive model by Brazil has led to changes in paradigms that reconfigure the context experienced by people with disabilities and their families. In this sense, education becomes an unquestionable and unconditional right and from it arose worries that determine the objective of this work that was to analyze Brazilian public policies for the inclusion of children with Congenital Syndrome of Zika virus. The methodological procedures obeyed the recommendations indicated for a bibliographic review research on the Congenital Syndrome of the Zika virus and the Brazilian Public Policies for the inclusion. We hope with this work to contribute to the expansion of the panorama of the inclusion of these children enrolled in public and private day care centers.

Keywords: Congenital Syndrome of the Zika virus. Social inclusion. School inclusion. Multiple disabilities.

¹ Doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife – PE, Brasil.

² PhD e Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.



Introdução

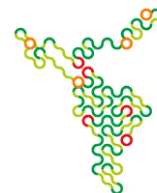
No ano de 2015, surgem os primeiros relatos sobre a infecção pelo Zika vírus na gestação, com a ocorrência de microcefalia em recém-nascidos (RN). Segundo Cangussu (2016), a sequela neurológica mais grave da infecção é a microcefalia, porém outras alterações estão associadas como grave lesões oculares, perdas auditivas, alterações de tônus muscular, disfagia, entre outras.

Salge et.al (2016) refere que o vírus Zika é um arbovírus do gênero *flavivírus*, isolado em 1947, na Floresta Zika em Uganda. Seu principal vetor no Brasil é o mosquito *Aedes aegypty*, sendo o primeiro relato de caso em março de 2014, em Camaçari, na Bahia.

Segundo Cangussu (2016) diante da constatação da presença do vírus da Zika, existem duas hipóteses para explicar a chegada deste no Brasil. A primeira defende a chegada através de turistas infectados durante a Copa do Mundo, porém nenhum país do Pacífico Sul participou. A segunda hipótese parece mais provável; defende que tenha sido através de participantes da competição de canoagem ocorrida no Rio de Janeiro em 2014, que contou com representantes da Polinésia Francesa e algumas regiões com elevada incidência desta virose.

Segundo Salge et.al (2016) relatam no estudo realizado no mesmo ano, cujo objetivo foi buscar evidências na literatura da correlação entre a infecção pelo Zika vírus e as consequências neonatais, concluíram que o Brasil foi o primeiro país a identificar uma possível relação entre a infecção pelo vírus Zika na gestação e a ocorrência de microcefalia em RN. Dentre os 35 casos de RNs com microcefalia notificada em oito estados do país (agosto a outubro de 2015), todas as mães residiam ou visitaram áreas infectadas pelo vírus durante a gestação. Ressaltam que 25 dos RNs tiveram microcefalia severa (perímetro cefálico com mais de três desvios-padrões abaixo da média para a idade e sexo), 17 apresentaram uma anormalidade neurológica e todos os 27 RNs apresentaram alterações no exame de neuroimagem. Enfatizam que os estudos não mostraram haver correlação com processos infecciosos da STORCH (toxoplasmose, citomegalovírus, herpes simples e sífilis) ou perfil familiar alterado.

A sequela neurológica mais grave da infecção pelo vírus da Zika é certamente a microcefalia que se caracteriza pela redução do volume encefálico normal, detectada ainda no período gestacional ou ao nascimento. Em março de 2016, o Ministério da Saúde alterou mais uma vez os critérios para a definição de microcefalia para contemplar a definição da Organização Mundial de Saúde – OMS.



Onde são considerados neonatos com microcefalia as crianças que apresentarem medida igual ou inferior a 31,9 cm para meninos e para meninas que apresentarem valor igual ou inferior a 31,5 cm, e nascidos com 37 semanas de gestação ou mais.

Em um estudo mais extenso, Ventura et.al (2016) analisaram os olhos de 10 mães e de seus bebês, com SCZV. Sete mães relataram sintomas típicos da infecção por *flavivírus* no primeiro ou segundo trimestre de gestação. Os olhos das mães não apresentavam alterações, mas nos neonatos foram detectadas alterações que afetaram as estruturas posteriores do globo ocular. Outras complicações neurológicas já relatadas são a redução de percepção auditiva bilateral e atraso entre a emissão e a percepção do som.

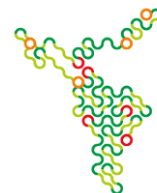
O Ministério da Saúde (2016) relata que em aproximadamente 90% dos casos, a microcefalia está associada a alterações neurológicas. Os casos analisados através de exame de tomografia computadorizada e ultrassom demonstraram alterações com calcificações espalhadas pelo cérebro. Tais alterações podem repercutir significativamente no desenvolvimento e na futura inclusão escolar e social dessas crianças.

Levando em consideração os aspectos e as alterações que apresentam as crianças com Síndrome Congênita do Zíka vírus (SCZV), voltamos nosso olhar para analisar os aspectos que podem interferir na inclusão social e escolar destas crianças, tendo como contextualização teórica as políticas públicas adotadas pelo Brasil enquanto uma sociedade com modelo inclusivo.

A partir desta discussão não se pretende esgotar o tema, nem tão pouco apresentar roteiros prontos, mas buscar compreender como serão as estratégias inclusivas para atender as necessidades educacionais especiais, já que a microcefalia está associada a um atraso no desenvolvimento neurológico, psíquico e/ou motor, além do que, o tipo e a gravidade variam de acordo com a lesão cerebral, portanto pode variar de um caso para outro.

Contextualização Teórica

Na história do Brasil, encontramos leis e documentos sobre a educação de alunos com deficiência. De acordo com Setubal (2016), na sociedade contemporânea, o reconhecimento e a valorização do desenvolvimento integral do ser humano, pressupõe a garantia do direito à diferença, como fundamento do direito à educação. Nossos olhares se voltam para alguns documentos.



A Portaria nº 1.793/1994 do Ministério da Educação (MEC) recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”; nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Inicia-se assim junto aos cursos de graduação a proposta para que os futuros profissionais compreendam a integração da pessoa com deficiência.

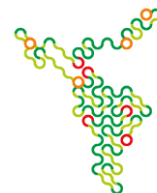
A Política Nacional de Educação Especial/1994, que orientou a “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Essa política fortaleceu o modelo da integração e representou um passo atrás no que se refere à inclusão, pois apenas os que acompanham os ditos “normais” poderiam estar na classe regular.

A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. Ressaltamos o artigo 59º que diz: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

O decreto nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamenta a Lei 7.852 de maio de 1989, consolidando as normas de proteção e definindo a educação especial como uma modalidade transversal e todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Resolução do MEC CNE/CEB nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Destacamos aqui que a política de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino não consistia apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 apresenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial tratou de forma específica o atendimento dos alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas. Também sugere que, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo



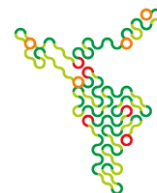
ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas passaram a adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que ampliem as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa. Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no artigo 32, I da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não possibilitarem alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

A Resolução do MEC CNE/CP nº 1/2001 das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, estabeleceu que a formação de docentes das instituições de ensino superior considere a diversidade e apresentem conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais em sua organização curricular. Esta resolução que vem contribuir para a capacitação dos professores para a inclusão.

O Decreto nº 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece a garantia de acesso e permanência no ensino regular com o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, como parte das diretrizes do Plano.

O Decreto-Lei nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York no ano de 2007. Observa que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, que as mesmas possam ter acesso ao ensino básico inclusivo, de qualidade e gratuito, que seja assegurado o apoio individualizado e em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Diante do contexto da SCZV verificamos que estas crianças apresentam um condição clínica na qual estão suscetíveis a atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, intelectual, dificuldades visuais, auditivas e de comunicação; bem como apresentarem convulsões, epilepsia, paralisia cerebral. Essas alterações poderão acarretar em dificuldades nas atividades cotidianas quando



chegarem à fase escolar. Partindo destes aspectos surge a necessidade de políticas e serviços de apoio à educação inclusiva que favoreçam a escolarização das crianças com a SCZV em creches e escolas.

Contextualização Metodológica

Considerando que o principal objetivo da pesquisa foi analisar as Políticas Públicas Brasileiras para a inclusão diante das necessidades educacionais da criança com a Síndrome Congênita do Zika vírus; a seguir delineamos o caminho metodológico empregado para responder ao nosso questionamento.

A investigação utilizou a pesquisa bibliográfica realizada em artigos e periódicos do Scielo sobre Síndrome Congênita do Zika vírus ou Zika, sendo que diante da natureza recente do tema nos detivemos ao período de 2015 a 2018. Também realizamos o levantamento e análise dos Marcos Legais, Políticos e Pedagógicos apresentado através de Notas Técnicas, Pareceres, Decretos e Resoluções que abordam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, no período de 1994 a 2017. Ressaltamos que houve a análise do material da Unicef referente ao Projeto Redes de Inclusão na cidade do Recife – Pernambuco – Brasil.

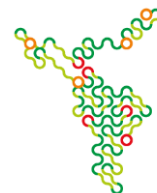
A maioria dos artigos sobre a SCZV tratam de temas relacionados com a área de saúde e poucos sobre a educação, apresentando assim uma incipiente discussão sobre a inclusão de crianças com a SCZV nas creches.

Análise e discussão dos Resultados

Tendo em conta o direito de todas as pessoas à educação, o Ministério da Educação (MEC, 2016) ressalta os marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira. Por meio da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) – na perspectiva da Educação Inclusiva, orientam estados e municípios para transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Com o objetivo de subsidiar esse processo de mudança foi elaborado no ano de 2016, um conjunto de documentos, com notas técnicas, pareceres, decretos e resoluções, que foram publicadas para subsidiar ações e o controle social das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades.

Faz-se necessário neste momento resgatar de forma breve um pouco da história das práticas educacionais a partir da Declaração de Salamanca (1994) que ocorreram no Brasil. A perspectiva do



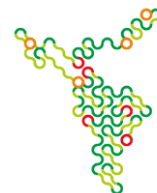
paradigma da inclusão conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando essencial a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, importantes para a transformação da estrutura educacional, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Paradoxalmente o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial (1994) baseado no paradigma interacionista, fundamentado no princípio de normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, no qual o caráter incapacitante se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social. De acordo com o MEC (2016), esse documento define como modalidade de atendimento em educação especial no Brasil, entre outras, as escolas especiais, sala de recursos, ensino itinerante, estimulação essencial e as classes comuns. Com isso, vemos que a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, sendo o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular condicionado a matrícula em classe comum.

Segundo MEC (2016), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) denota a ambiguidade quanto a Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Orienta a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns de rede regular de ensino, e mantém o atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No ano de 2006 acontece a aprovação da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência que é ratificada pelo Brasil em 2008 e 2009, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Decreto-Lei nº 6.949 respectivamente. Neste paradigma de inclusão, à sociedade cabe promover as condições para que a pessoa com deficiência possa viver de forma independente e participem de todos os aspectos da vida. A educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Vemos aqui a construção de uma nova política de educação especial que busca se construir como uma modalidade transversal desde a educação infantil ao ensino superior.

Portanto a PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva representa como diz Brasil (2016) um novo marco teórico e político da educação brasileira, onde fica delineada a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e o conceito de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à formação de estudantes. O Plano de Desenvolvimento de Educação; instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 ampliou a formação de professores na perspectiva inclusiva, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios



escolares, acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento de acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada.

Brasil (2009) institui as Diretrizes do atendimento Educacional Especializado que integra o Projeto Político Pedagógico da escola, no qual passa a envolver a participação da família e de prevenção e organização e implementação da sala de recursos multifuncionais.

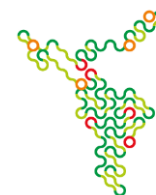
O teor dessas ações, segundo Farias e Maia (2007, p.27) diz que devemos respeitar a diversidade e valorizar a singularidade do aprendiz. As autoras comentaram ainda que “a pessoa com deficiência é uma catalizadora de práticas pedagógicas diferenciadas e de valores novos”, pois contribuem para a melhora acadêmica.

O atendimento educacional especializado busca identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliam a eliminação de barreiras para que ocorra a participação dos estudantes em suas especificidades. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado são diferentes das realizadas na sala de aula comum, não são substitutivas e sim, complementares e/ou suplementares objetiva-se, portanto, a autonomia e a independência na escola e fora dela.

Segundo o MEC/SECADI (2016), do nascimento aos três, o atendimento educacional especializado se dá através da estimulação precoce, que objetiva aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social, constituindo-se como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, sendo realizado no turno inverso da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O ideal seria busca a interdisciplinaridade e a utilização de recursos tecnológicos além do envolvimento participativo e empoderamento destas famílias, que estão descritos na Política Nacional de Humanização para boas práticas de humanização e atenção e gestão do Sistema Único de Saúde.

Brasil (2002) apresenta algumas considerações para o desenvolvimento de um currículo, no qual temos que levar em conta uma questão importante: como trabalhar em equipe. Para crianças com múltiplas deficiências sensoriais a abordagem multidisciplinar de abrangência transdisciplinar vem auxiliar a elaboração do currículo, através dos momentos de partilha do conhecimento sobre as respectivas áreas e especialidades. Na transdisciplinaridade, um profissional se torna o facilitador, recebendo orientações dos demais profissionais.



Diante da SCZV surge a necessidade de políticas e serviços de apoio à educação inclusiva que favoreçam a escolarização destas crianças em creches e/ou escolas. Trata-se de um público com amplas necessidades e propensa a apresentar alterações motoras que limitam sua mobilidade, como também alterações auditivas e visuais que acarretam prejuízos nas atividades funcionais na escola. De acordo com as bases das Diretrizes de Estimulação Precoce (BRASIL, 2016a), a criança deve ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar desde o período neonatal até a fase escolar, com orientações para os pais e à comunidade quanto as possibilidades de escolarização e inclusão no contexto escolar.

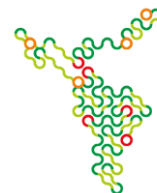
Em 2016, a publicação da Nota Técnica nº25 (BRASIL, 2016b), dispõe sobre a escolarização das crianças com microcefalia. Essa nota enfatiza que a participação desta criança deve ocorrer em diferentes espaços do ambiente educacional e dá ênfase à necessidade de um trabalho intersetorial. Salienta a necessidade do atendimento educacional especializado - AEE nas redes públicas e particulares de ensino, conforme o PNE, que passou a vigorar com a promulgação da Lei nº 13.005/2014.

Portanto, as crianças com SCZV devem ter acesso ao conjunto de cuidados da primeira infância e também àqueles que sua condição específica demanda. Sabemos que essas crianças podem aprender quando estimuladas precocemente, portanto, as creches devem acolhê-las em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, por meio de ação interdisciplinar para total desenvolvimento integral.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em julho de 2016 realiza apoio às famílias com bebês com microcefalia e outras deficiências. O projeto piloto foi realizado nas cidades de Recife – Pernambuco e em Campina Grande na Paraíba, por serem os municípios com maior número de casos de microcefalia pelo Zika vírus.

O apoio se concretiza com o Projeto Redes de Inclusão que é uma ação coordenada com o governo no âmbito federal, estadual e municipal, organizações da sociedade civil como a Fundação Altino Ventura, Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, o Instituto de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Social e demais interessado como a Organização Pan Americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde para garantir os direitos dessas crianças e suas famílias.

O projeto está sendo realizado em três eixos estratégicos sendo que nosso foco se detém ao item capacitação de profissionais de saúde, educação e assistência social.



Segundo dados da UNICEF (2016), o Ministério da Saúde informou que de outubro de 2015 até julho de 2016 foram notificados 8.451 casos suspeitos de microcefalia, destes 1.687 foram confirmados para microcefalia e/ou alteração do sistema nervoso central. O estado de Pernambuco lidera em relação aos confirmados, foram 369 casos.

Sabemos que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento das crianças. As crianças com deficiência necessitam de atendimento adequado e a estimulação precoce, pois através dessas medidas pode-se reduzir o comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor decorrentes das malformações congênitas.

O estado de Pernambuco tem um Comitê Estratégico Intersetorial de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do Projeto Redes de Inclusão. Uma das primeiras ações da implementação do projeto foi a entrega para as mães das crianças com a SCZV de um kit Multisensorial para a estimulação da criança em ambiente domiciliar, composto de: tapete sensorial, rolo, placas com listras, mamãe sacode, lanterna, bolas e copos coloridos, esponja/escova, chocalhos e latas de encaixe, colher, pulseira e móveis, juntamente com um folder de orientação.

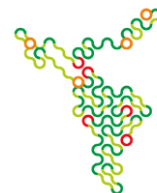
De acordo com a UNICEF (2016) o projeto é considerado inovador. A proposta é intersetorial, onde não só o setor da saúde está envolvido, mas a educação e a assistência social, tendo como retaguarda a política pública.

A qualificação dos profissionais realizada visou estabelecer as estratégias de estimulação das crianças em ambiente domiciliar e escolar, sendo elaborado para apoiar os profissionais das áreas envolvidas, no planejamento e acompanhamento de atividades que possam contribuir com as famílias e cuidadores no processo de desenvolvimento das crianças.

O resultado esperado do Projeto Redes de Inclusão vem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências para apoiar as famílias e cuidadores nas atividades de estimulação da criança no ambiente domiciliar e escolar, além de estratégias de trabalho integrado e em rede.

Considerações Finais

Finalizar um trabalho como este e poder apresentar as considerações sobre a inclusão no Brasil articulando as questões da SCZV é algo que apresenta certa indefinição, pois muitas das alterações que as crianças apresentam ainda estão sendo estudadas pela área médica e a educação está iniciando o processo de inclusão das mesmas.



A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança. No caso da SCZV é fundamental que o Estado garanta todo o apoio assegurado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; criar políticas educacionais e garantir o acesso a creches com a oferta do AEE e possibilitar às mães a minimização das desigualdades sociais. Precisamos entender que o processo de inclusão escolar envolve além do acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças com SCZV, sendo primordiais os programas de formação continuada de professores e profissionais, a reestruturação das instituições de educação Infantil.

O Projeto Redes de Inclusão traz uma nova proposta ao envolver saúde, educação, assistência social e principalmente famílias ou cuidadores. A capacitação de professores se faz necessário, pois as crianças estão iniciando a inclusão nas creches, ainda de forma tímida, mas muitos questionamentos se fazem presentes em como lidar com as crianças com alterações neurológicas, visuais, auditivas e motoras, sendo que estas variam quando a intensidade das perdas.

Levando em consideração como os processos de inclusão ocorrem, podemos ressaltar que o percurso das crianças com a SCZV tem seus direitos assegurados pelas leis e decretos, porém a trajetória ainda requer nossos olhares e empenho em estudos que esclareçam e viabilizem a inclusão social e escolar.

Referências

1.793/1994, **Aspectos éticos, políticos e educacionais de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais**. Fonte: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf.

17/2001, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial**. Fonte: portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/CEB017_2001.pdf.

2/2001, **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Fonte: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf.

3.298/1999, **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Fonte: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf.

6.949/2009, **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Fonte: portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf.

9.394/1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** que garantiu o atendimento educacional especializado. Fonte: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.



nº1/2001, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica**.
Fonte: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf.

nº6.094/2007, **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2007. Fonte:
portal.mec.gov.br/par/legislacao.

CANGUSSU, L. (12 de julho de 2016). Acesso em 01 de agosto de 2016, disponível em
www.luciacangussu.bio.br

FARIAS, S S.P. e MAIA, S.R. **O surdocego e o paradigma da inclusão**, Revista Inclusão, Ano III-
nº 4 – Brasília: MEC, junho de 2007.

Ministério da Educação e Cultura. **Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**.
Brasília, Distrito Federal, Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão 2016.

Ministério da Educação e Cultura. **Estratégias e orientações pedagógicas para educação de
crianças com necessidades especiais** (Vols. 1,4,6,8). Brasília, Distrito Federal, Brasil: Secretaria de
Educação Especial - MEC/SEESP, 2002.

Ministério da Saúde. **Protocolo de Atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia
relacionada à infecção pelo vírus Zika** (Vol. 2.0). Brasília, Brasil: Ministério da Saúde. 2016.

Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº25/2016.
Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. In: A
consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016. Brasília: Ministério da Educação, 2016b,
p.46-47. Disponível em: [http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-
np-brasil-2003-a-2016.pdf](http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-np-brasil-2003-a-2016.pdf). Acesso em: 23 out. 2017.

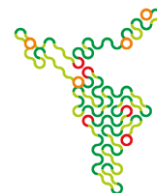
Salamanca, Declaração de 1994. Acesso em 23 de mai de 2004, disponível em
www.cedipad.org.br/salamanca.htm.

SALGE, A. e. (2016). **Infecção pelo vírus Zika na gestação e microcefalia em recém-nascidos:
revisão integrativa de literatura**. Rev. Eletr. Enf. Acesso em 2016, disponível em Rev.Eletr. Enf.:
<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v18.39888>

SETUBAL, J.&. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada** . Campinas,
São Paulo, Brasil: FEAC. 2016.

UNICEF - Brasil. (2016). Acesso em 29 de 11 de 2016, disponível em Unicef Brazil:
http://www.unicef.org/brazil/pt/media_35004.html

VENTURA, C. et al. **Ophthalmological findings in infants with microcephaly and presumable
intra-uterus Zika virus infection**. Arquivo Brasileiro de Oftalmologia, 79 (1): 1-3. 2016. Fonte:
Arq.Bras.Oftalmol: <http://dx.doi.org/10.5935/0004-2749.20160002>



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Natalia de Oliveira¹
Laisa de Castro Almeida²
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin³

Resumo: Ao escrever este texto, buscamos fazer uma problematização acerca do que tomamos hoje como inclusão nas escolas públicas brasileiras. Para chegar nesta discussão, iniciamos o pensamento nos debates correntes e comuns, nas mídias e principalmente com o olhar voltado para o que ocorre no cotidiano, que está presente nos diálogos, nas presenças, nas casas, nas escolas. De que forma a política e as políticas públicas vêm impactando a vida de brasileiros que fazem parte desta camada chamada social de inclusão. Nosso objetivo é ampliar a discussão acerca da escola e como a educação inclusiva ganha força de verdade, através dos discursos que analisam quem é o normal e quem precisa de correção, ou seja, o anormal, e através da escola será normalizado, chegando mais próximo possível do padrão, seja de comportamento, seja de aprendizagem escolar. Nossos questionamentos não tratam de fazer juízos de valor, porém, buscamos repensar o que está posto como verdadeiro, ou seja, pensar a escola, os padrões de ensino e aprendizagem, uma sociedade que deseja que todos estejam participando do meio escolar de qualquer maneira. Problematicamos a escola como um locus privilegiado para elencar saberes, normalizar corpos e estabelecer regras de condução de condutas para uma grande parcela da sociedade.

Palavras-chave: Normalização; inclusão; escola; contemporaneidade.

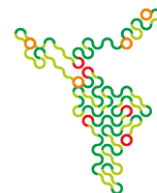
INCLUSIVE EDUCATION AND NORMALIZATION PRACTICES IN THE CONTEMPORARY WORLD

Abstract: In writing this text, we seek to make a problematization about what we consider today as inclusion in Brazilian public schools. In order to arrive at this discussion, we started thinking in the current and common debates, in the media and especially with a view to what happens in everyday's life, which is present in dialogues, in presences, in homes, in schools. How policy and public policies have impacted the lives of Brazilians who are part of this so-called social inclusion layer. Our goal is to broaden the discussion about school and how inclusive education gains real strength through

¹ Mestranda em Educação – Linha de Pesquisa LP3 – Educação Especial. PPGE / Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS. Brasil.

² Mestranda em Educação – Linha de Pesquisa LP3 – Educação Especial. PPGE / Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS. Brasil.

³ Professora Dr^a do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS. Brasil.



discourses that analyze who is normal and who needs correction, ie the abnormal, and through the school will be normalized, getting closer of behavior, or of school learning. Our questions do not try to make value judgments, however, we seek to rethink what is considered as true, that is, to think about school, the patterns of teaching and learning, a society that wants everyone to be participating in the school environment anyway. We problematize the school as a privileged locus to list knowledge, to normalize bodies and to establish conduction rules for a large part of society.

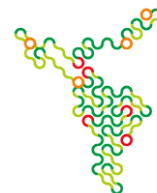
Keywords: Normalization; inclusion; school; contemporaneity.

1. A educação como verdade de nossa época

Vivemos em um tempo de dúvidas e questionamentos acerca da política, do modo de se fazer a política no país, as reivindicações sobre os direitos humanos, que parecem tomar força após um período de sonolência. Participamos de maneiras diferentes deste cenário atual, onde uns preferem sair às ruas e reivindicar (mesmo que muitas vezes não se saiba ao certo o que está sendo reivindicado ou de que forma possam ser garantidos esses “direitos” requeridos), outros acompanham noticiários da mídia e creem que estão sendo bem informados participando de rodas de conversas e debates que incluem a forte crítica em cima de um governo corrupto. Outra forma de participação da população nos debates e críticas acerca de nossa política são as redes sociais e aí, nos parece estar a maioria da camada populacional de nosso país.

A ordem agora é de se querer a paz. É isso que estamos fazendo e é isso que estamos comemorando como dizeres típicos de uma data, a corrente data em que se sugere, então, que o povo se volte para o povo e aprenda a votar. Nesse cenário de conflitos de opiniões e interesses, nos deparamos com uma realidade pouco questionada, ou talvez questionada por poucos: como a arte de governar vem se sobrepondo ao grupo majoritário e de que forma atua sobre uma população que se autogoverna de maneira a seguir em prol de interesses comuns? Ou ainda: como os interesses se tornaram comuns, até que ponto o são de fato e para onde nos levarão?

De outra forma, é maçante a quantidade de comentários, de críticas, de piadas, desenvolvidas e que caem nas redes com a maior rapidez. Mas mesmo com tantas formas de comunicação, me parece, que mesmo assim, muitos critérios elencados como elementos a serem objeto de discussão da população, ainda passam como naturais e inquestionáveis. Algumas verdades foram tomadas de uma forma tão inabalável que a crítica precisa vir em cima da crítica. No entanto, não pretendemos tomar

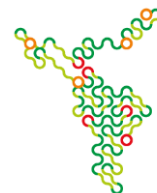


a palavra crítica no sentido destrutivo, mas para pensar sobre aquilo que está circulando, neste caso, principalmente em relação à educação, e podermos fazer uma problematização, colocando sob suspeita o que está sendo naturalizado nos discursos atuais, tanto nas ruas como na mídia e redes sociais.

Ainda é comum acompanharmos os discursos que tomam a educação como a salvação da pátria. Não é difícil reconhecermos slogans do governo, como: “Pátria educadora”, “Brasil alfabetizado”, “Alfabetização na idade certa”, entre outros tantos comerciais criados para “educar o povo a pensar juntos” – da mesma maneira, de formas iguais, tomando o discurso da educação como boa vontade, vertendo de um discurso iluminista, encoberto pelas atitudes certas. Quando aqui nos referimos à atitude certa, pensamos no que a sociedade em geral toma como moral, como o que é aceito, correto, e é claro inquestionável. Ao ouvirmos o discurso de um candidato a qualquer cargo político, em épocas de eleição, é comum em suas propostas citar a saúde e a educação. Quando o povo é questionado nas ruas a respeito de seus interesses quando se fala em verbas públicas, e aí entram os veículos midiáticos novamente, também é comum que as pessoas se refiram à saúde e à educação.

A educação, as escolas, os alunos, os professores, a gestão escolar, as famílias, todos em prol de um direito maior, de que todos tenham acesso à educação de qualidade. Que todos frequentem a escola. Neste sentido, estamos vivendo o grande momento da inclusão no Brasil. Todos não somente tem direito à educação, como através das políticas públicas de inclusão, devem estar matriculados e frequentando a escola comum. Queremos partir do ponto de se fazer um caminho inverso, na tentativa de desconstruir o pensamento acomodado, em que possamos pensar se esta escola que recebe a todos é de fato o fator salvador de nosso país em relação aos inúmeros problemas enfrentados pela população, como o desemprego, a fome, a violência, a falta de moradia, o lixo e abandono de animais, o desequilíbrio ambiental (pouco mencionado nos textos referentes à educação, mas que estão presentes no cotidiano e que são também relacionáveis à vida humana).

Ao pensar a educação inclusiva questionamos como têm ocorrido e como têm sido interpretada as políticas públicas de inclusão no Brasil em escolas, tanto municipais como estaduais. Aqui pensamos a educação pública que é aquela que abrange a maior parte da população em idade escolar de nosso país. A educação pública que é citada nos discursos políticos como a chave para um país melhor, assim como, sendo considerada uma educação para todos.



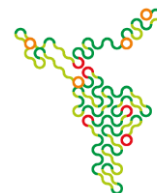
(...) a inclusão passa a ser um imperativo que convence a todos que ela é necessária e que ninguém pode fugir dela, fazendo com que todos se sintam responsabilizados por promovê-la. Embora os discursos venham produzindo diferentes significados para a inclusão, é possível perceber que o enunciado “incluir a todos” assume centralidade, tornando-se um imperativo” (GOULARTE, 2015, p. 19)

Conforme Lopes (2007, p. 20) a diferença é compreendida como sendo o outro da igualdade, “Não servem para serem colocados como opostos quando, por exemplo, pensamos em “incluir para igualar”. Pretenciosamente pensamos que os objetivos das políticas públicas tratam da inclusão como sendo a salvadora daqueles fora da norma, daqueles que fogem dos padrões morais construídos por uma sociedade moralista. É nesse sentido que a diferença pode ser entendida pela inclusão, como forma de “resistência a políticas excludentes” e também a práticas normalizadoras que mensuram e calculam para normalizar.

“A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (LOPES, 2007, p. 20)

A noção de norma está vinculada a noção de média, estar de acordo com o que é aceitável, com “margens de erro, para mais ou para menos”, aí está o giro da engrenagem, pois não se trata apenas de “anormais” deficientes, mas também “anormais” de diferentes grupos, sociais, étnicos, etc. A escola muitas vezes assume esse papel, papel de cumprir “aquilo que vem de cima”, aquilo que o governo ou políticas públicas “sugerem”, impondo. Ainda, segundo Lopes, (p. 29) “O aluno médio é aquele que determina as regras, mesmo que, em uma avaliação mais criteriosa, todos os alunos de uma turma, na escola ou na universidade, não sejam o próprio aluno médio(...)”. Ou seja, alunos estando na média ou não, estão em constante suspeita, estão todos em processo de normalização.

É difícil diante dos fatos que correm, não pensar em um comparativo em relação às políticas públicas na educação brasileira. Presenciamos, novamente, um estado que investe principalmente na sujeição do sujeito, ao passo que de forma gradual (ou talvez nem tanto) busca a mão de obra de uma maioria que sustenta e dá base para o país continuar com sua minoria de milionários poderosos. Uma sociedade questionadora não é interessante para este tipo de governo neoliberal, mas sim o que o interessa é a força de trabalho e consumo, onde participam os mais pobres, os grupos étnicos minoritários, os deficientes...todos participando do jogo de uma racionalidade neoliberal. A escola é



um importante dispositivo biopolítico de condução de condutas em massa e a inclusão se dá através de um imperativo de estado, que, de acordo com Lopes e Fabris (2013):

Entender a inclusão e como ela passou a ser tomada tanto como um imperativo de Estado (LOPES, 2009) quanto uma estratégia educacional para que tal imperativo entre em operação, implica partir do entendimento de sua imposição a todos pela condição vital que carrega dentro de uma racionalidade neoliberal, bem como implica entender os variados e amplos usos da palavra desde o que podemos apontar, com todo o risco que isso representa, como sendo os primórdios da Modernidade. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20-21).

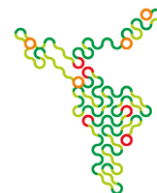
O campo discursivo que toma a educação inclusiva, leva à população uma ideia de oferta de igualdade a todos os cidadãos, minimizando prejuízos e extinguindo as práticas de exclusões. Neste sentido, esta escola que abarcava apenas uma parcela da população, agora pode tocar a todos. Nesta formatação de escola como uma invenção da Modernidade, os sujeitos participam, sendo necessário adequar-se à norma daquele lugar. Esta norma é igual para todos, como um modelo de sujeito a ser seguido. Agora, todos têm acesso à escola, para enfim, entrarem também em processos de normalização.

“(...)Nessa compreensão, a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar força de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle(...)”. (LOPES, 2007, p. 16)

A inclusão tem se tornado uma grande verdade, ao participar de debates vinculados a inclusão percebemos o quanto as políticas em educação e a inclusão têm se tornado quase que como sinônimos, quando se refere a políticas públicas na área da educação, automaticamente o “clic” inclusão vem em nossas cabeças. Esse discurso, tomado como verdade tem se tornado o mote para campanhas de exaltação à inclusão, e ao nosso modo de ver, muitas vezes nem estamos nos dando por conta que cada vez mais estamos submetidos aos dispositivos de controle.

2. As concepções de educação da era Moderna em confluência com a Pós-modernidade

Pensando em um texto, mais especificamente uma prosa, ainda escrita no período Parnasiano, onde já se anunciava a Modernidade, fazemos uma leitura nas entrelinhas, do que está escrito no não-descrito. O período Parnasiano, ainda no século XIX, traz uma literatura apoiada na escrita européia, onde foram formulados grupos aristocráticos de escritores diferenciados, que se opunham ao sujeito



inculto. Esta é apenas uma breve contextualização sobre o texto ao qual nos referimos neste momento, que, pensamos ser um potente conteúdo a ser explorado dentro desta discussão.

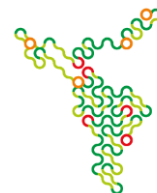
No ano de 1884, no século XIX, com a publicação do livro “Seleta em prosa e verso” de Alfredo Clemente Pinto, o texto “O que pode a educação” nos traz informações preciosas sobre como se dava a educação formal daquela época. Mas, o mais interessante é a concepção de boa educação que os professores e a sociedade em geral, possuíam. Neste sentido, a escola e a educação dada a cargo dos professores funcionavam como treinamentos, repetições e se assim posso me referir, adestramento e docilização dos corpos, dos sujeitos.

Nos reportamos a Kant para relembrar que, a condição para sair da animalidade e tornar-se humano, é através da educação, nesta perspectiva da escola na Modernidade. Em “O que pode a educação” o professor valoriza os movimentos perfeitos, aqueles ensinados pelo treinador. Também os alunos os valorizam e dentro de uma meritocracia, os melhores são premiados e aqueles que são capazes de reproduzir as repetições, são os melhores.

Neste tempo e durante toda a história, a educação escolar se modificou, claro que sim. As pessoas se modificam, as gerações mudam o seu campo de visão. E, se as pessoas mudam, os alunos por sua vez, também mudam e essa cadeia, enfim, chega na escola. Claro que não temos mais a vigilância intermitente como uma torre panóptica, mas temos as câmeras. Temos um Estado que produz políticas públicas para a educação voltadas à mão-de-obra, à força de trabalho. Cada vez mais, vivemos uma biopolítica transversalizada, também, pelo imperativo da inclusão.

E, se na prosa “O que pode a educação” se fala em treinamento como sinônimo de boa educação, o que é que se faz nas salas de aula de Educação Infantil, na atualidade, quando a expressão artística da criança é direcionada? Quando se diz à criança a cor que deve ser utilizada para colorir seus desenhos ou como deve fazê-los seguindo um padrão? Ficar em fila, ficar em silêncio, aceitar o que o professor diz sem questionar, obedecer regras que não fazem sentido à sua faixa etária...Estas questões ainda fazem parte de muitas escolas brasileiras. Partindo do pressuposto que muitas escolas ainda possuem tais configurações, será que a Educação Infantil da escola de surdos procura fazer uma “adaptação” da sua educação baseada na perspectiva da escola comum, que por sua vez se utiliza de preceitos do século XIX?

Queremos ressaltar que não há uma crítica sobre o ensino tradicional. O problema, ou melhor, a problematização circula sobre as regras de controle, sobre toda a forma de coação do pensamento



infantil, por vezes mantido nas escolas. E a escola é tanto um lócus privilegiado para incentivar o pensamento crítico como também o lugar de amordaçamento do comportamento do sujeito, aproximando os modos de pensar e de viver.

“(…) A inclusão faz parte de uma racionalidade governamental que se pauta por uma economia política e faz da população o seu principal objeto. É preciso que toda a população e cada sujeito sejam conduzidos a buscar sua própria inclusão (GOULARTE, 2015, p. 16)

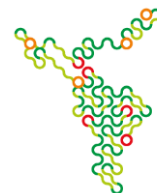
Lembrando que também o “excluído” ou o “fora da norma” precisa almejar alcançar os “medianos”, ele precisa ter o desejo de estar incluído e de procurar estar no padrão proposto pela norma, ou seja, precisa entrar no jogo da condução.

3. Para além dos discursos sobre inclusão: problematizações no campo da Educação Especial

O discurso da inclusão se solidifica a partir do olhar da benevolência, no entanto nos mostra aspectos imbricados e por vezes imperceptíveis aos olhares da grande massa populacional. São pequenas formas de agir, no ato de trabalho com os impossibilitados, com os deficientes, aqueles que despertam pena e comoção nacional. Enfatizamos a palavra “benevolência” a qual assume papel importante na Educação Especial, pois é o olhar da compaixão, o olhar dos leigos admirados com aqueles que trabalham nesta área e fazem o possível para reabilitar e tornar sociáveis os humanos diferentes, os humanos anormais. Seguindo nas palavras de Lopes e Fabris (2013):

A institucionalização da educação nas escolas foi uma das invenções da Modernidade que mais tem contribuído para que a população seja educada desde a mais tenra idade e para que as políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade. (LOPES; FABRIS, 2013, p.32-33).

Em outras palavras: é a escola a serviço do Estado, reabilitando, normalizando ao máximo os seres humanos que eram escondidos pelas famílias e agora ocupam espaço desenvolvendo simples tarefas no mercado de trabalho, sendo eles, também, partícipes da economia do país. Estes aspectos camuflados nas ações políticas investem em quantidade de mão de obra. Mais pessoas podem, agora, entrar no mercado de trabalho, principalmente nos setores de produção e consumo. Em uma sociedade da liquidez, quanto mais se produz, mais se consome e quanto mais participantes deste jogo, maior garantia de colocar o país em movimento e sustentar, como uma base eficaz, aqueles que mais bens e fortuna possuem.



Considerações finais

Neste texto, procuramos articular a educação, a educação especial e a inclusão nos campos políticos e sociais contemporâneos, tentando problematizar a forma como aqueles “ditos in/excluídos” estão inseridos na “cama” discursiva da (a)normalidade. Procuramos articular as vivências do cotidiano, experienciado hoje pela maioria dos brasileiros, quando falamos em veículos midiáticos e sua interlocução com a escola e os sujeitos que dela participam.

Falar em escola, hoje, é tratar de uma imposição que se acerca a todos: a inclusão. E o que tentamos discutir aqui foi, como este fenômeno abarca de maneira sólida a uma sociedade que, de certa forma, comemora com louvores de salvação a inclusão escolar das minorias. Neste sentido, e se aproximando da argumentação que tentamos empreender neste texto, trazemos um pouco da discussão que faz Skliar ao falar em minorias:

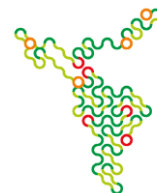
Experiência de exclusão. Lembremos bem. E lembremos bem, pois o que muda no jogo da experiência – e que está dramaticamente posto em jogo hoje – é a inclusão.

Então: digamos não, já, à imposição? E à inclusão que acaba com o sofrimento? Não, já, à subordinação excludente e sim à subordinação inclusiva? Além disso: é por acaso a experiência minoritária uma experiência que converge sempre e necessariamente para a inclusão? (SKLIAR, 2014, p. 9).

E seguindo neste sentido, é sempre afirmativo que a inclusão é minoritária? E se colocamos nestes termos, seguimos nossos questionamentos, mesmo encaminhando para um fechamento, neste texto. Estamos concluindo aqui, talvez, em palavras o que pretendemos questionar no momento, mas nossas inquietações continuarão. Isso é fácil de compreender, e talvez, a única coisa que podemos considerar de fácil compreensão: porque sempre que falarmos em inclusão teremos que pensar em um outro. O outro que não sou eu, um outro que ocupa um lugar inventado na política, um outro que está na escola e é inventado por seu comportamento e modos de ser, um outro que está e participa de uma cultura que também é inventada, um outro que não conheço e invento, e sobre ele escrevo palavras, e penso experiências e invento a inclusão.

Referências

LOPES, M. C. ; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUNARDI, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

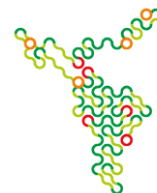
NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SKLIAR, Carlos. Prefácio: A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.) **Letramento e Minorias**. 7ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. P.5-12.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GOULARTE, Ravele Bueno. Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior. **O Acesso de Alunos Surdos no Ensino Superior: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como uma instituição acessível/inclusiva**. PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org) Copyright editora pró-reitoria de extensão (pre) – UFSM, 2015, p. 49-62.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In/exclusão: nas tramas da escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA Maria Cláudia (Orgs.), Canoas- Ed. Ulbra. 2007, p. 11-34.



AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A DESIGUALDADE: DO MODELO CARITATIVO PARA O MODELO SOCIAL – UTOPIA OU REALIDADE?

Daniela Corte Real¹

Resumo: O artigo aborda as relações entre deficiência e desigualdade a partir da mudança do paradigma do modelo caritativo para o social perguntando: utopia ou realidade? Essa mudança fundamentada em base sólida e consistente foi capaz de permitir a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência no Brasil e no mundo. Tal transformação da concepção da política no estado Brasileiro vem acontecendo nos últimos 30 anos e, ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos tem ampliado suas possibilidades de entendimento e de governamentalidade, entendendo-a primeiro como: conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bem específica e complexa de poder. Segundo como: a tendência no Ocidente que não para de conduzir em direção ao relevo desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre outros: soberania, disciplina. Isso levou a uma série de aparelhos específicos de governo e também de saberes.

Palavras-chave: Deficiência. Desigualdade. Direitos humanos.

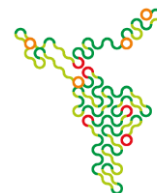
THE PEOPLE WITH DISABILITY AND INEQUALITY: FROM THE CHARITABLE MODEL TO THE SOCIAL MODEL - UTOPIA OR REALITY?

Astract: The article addresses the relationship between disability and inequality from the paradigm shift from the charitable model to the social questioning: utopia or reality? This change based on a solid and consistent basis was able to allow the construction of a new perspective on disability in Brazil and in the world. This transformation of the conception of politics in the Brazilian state has been taking place in the last 30 years and, by locating its demands in the field of Human Rights, has expanded its possibilities of understanding and governmentality, understanding it first as a set consisting of institutions, procedures, and reflections, calculations and tactics that allow to exercise a very specific and complex form of power. Secondly, the tendency in the West that does not stop leading to the relief of this kind of knowledge that can be called "government" over others: sovereignty, discipline. This has led to a series of specific government apparatus as well as knowledge.

Keywords: Disability. Inequality. Human rights.

Opto por iniciar este texto trazendo para o debate as discussões e leituras que tem como foco as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Tal estratégia é significativa porque permite observar certas nuances que perpassam os diferentes públicos em situações de desigualdade.

¹Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Bolsista CAPES/PROSUC. Caxias do Sul/Brasil.



Em minha opinião, a contextualização do que for abordado em relação a pesquisa se configura em um importante dispositivo que amplia as possibilidades de escrita já que falar sobre as situações que as pessoas com deficiência vêm enfrentando no Brasil não é algo, mas entendo que é sempre válido retomar os debates.

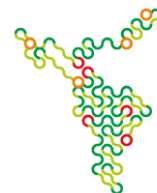
Nesse sentido, sabe-se que as pessoas com deficiência vêm enfrentando, ao longo dos tempos, inúmeras barreiras a sua inclusão de fato e de direito. Essas barreiras se constituem em obstáculos que extrapolam os limites da comunicação, da acessibilidade arquitetônica e atitudinal e resultaram, durante muitos anos, numa visão assistencialista dos governos e das políticas públicas em relação a este segmento populacional. As pessoas com deficiência permaneceram escondidas da sociedade brasileira até meados do Século XX quando foram inauguradas no Brasil as primeiras associações para o atendimento desse público.

Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (SNPD, 2010. p. 10).

O desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência associado ao estigma que estes sujeitos carregaram durante muito tempo, na esteira da proteção das famílias que as afastavam do convívio com o outro, ou por vergonha ou por zelo, fez com que estes sujeitos ficassem invisíveis por um longo período. No entanto, não foi possível ao nosso país ficar alheio as transformações que estavam ocorrendo no mundo. Assim como também não foi possível as pessoas com deficiência, seus representantes legais e aqueles que já realizavam trabalhos na perspectiva da inclusão social daqueles, deixar passar em brancas nuvens os movimentos internacionais que rompiam com esta visão ultrapassada da deficiência como doença e como sinônimo de incapacidade.

Impelidas pelos movimentos internacionais de ruptura com o que já estava posto e era de conhecimento público e notório por parte da sociedade conservadora, as pessoas com deficiência passam então a se organizar em grupos constituindo um importante movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil.

Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade (Idem).



A Constituição da República Federativa do Brasil² - CF (1988) se constituiu como um marco importante deste avanço uma vez que estabelece em seu artigo 1º seus fundamentos, com destaque para o Inciso III – *a dignidade humana* (BRASIL, 1988. s/n³). O Título II de nossa Carta Magna vai abordar os Direitos e Garantias Fundamentais, em seu Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Com destaque para o Art. 5º quer vai dizer:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988. s.n).

No segundo capítulo da CF de 1988: Dos Direitos Sociais, a partir da redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, são definidos os direitos sociais. Vale lembrar que no período da Constituinte

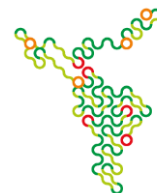
[...] os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana. Da educação, à saúde, ao transporte, aos espaços arquitetônicos. Foi realmente uma vitória a se comemorar sempre que conseguimos avançar na legislação que regulamenta tais dispositivos constitucionais (SNPD, 2010. p. 11).

Estes grupos demarcaram espaços e trouxeram para a visibilidade a realidade das pessoas com deficiência, provocando reações e desacomodando a ordem da coisa pública. Isso não se constituiu em algo simples, bem como os resultados observados nos dias atuais ainda exigem mudanças mais significativas e impactantes na vida destas pessoas. A organização dos movimentos sociais na década de 1970 e a abertura política do período foram necessárias aos avanços percebidos, ainda que de forma tímida, nos cinquenta anos subsequentes. Os movimentos históricos de luta das pessoas com deficiência pelos seus direitos têm permeado as políticas públicas em nível nacional, estaduais e municipais.

Até a década de 1970 as ações voltadas para as pessoas com deficiência estavam concentradas nas áreas da educação e da saúde, prevalecendo o olhar clínico (médico) sobre as pessoas com deficiência. Além disso, multiplicavam-se as obras caritativas e assistencialistas que tratavam as pessoas com deficiência a partir de um desvio em relação a norma (padrão) estabelecida. Todo aquele

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 28 jul 2017.

³ Utilizarmos as letras: s/n quando nos referirmos ao texto de artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, significando sem número de página uma vez que estamos utilizando como fonte o documento disponível na internet, não paginado.



que estava fora da norma era considerado ‘estranho’ e categorizado a partir de critérios médicos pouco ou nada flexíveis. Foi nesse período que o Estado Brasileiro criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje conhecido como INES).

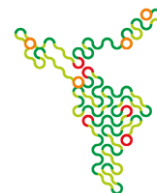
Mais ou menos nesta época algumas ações da sociedade civil organizada resultaram na criação da Sociedade Pestalozzi (fundada no Brasil no ano de 1926 na cidade de Porto Alegre através da criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, e na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro. O Instituto Pestalozzi tinha como foco inicial o atendimento as pessoas com dificuldades de aprendizagem, enfatizando depois, com o passar dos anos o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos para o atendimento à pessoa com deficiência. Já a APAE nasce como uma escola especial para o atendimento as crianças excepcionais⁴ que, frente a demanda de seus alunos que cresceram e tornaram-se adolescentes passa a oferecer atividades criativas e profissionalizantes através de oficinas pedagógicas com atividades ligadas, em um primeiro momento, à carpintaria. A APAE ofertava atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio a família. Surgem também os centros de reabilitação como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR e a Associação da Criança Defeituosa, conhecida como AACD que, em primeira instância, atendiam às vítimas da epidemia de poliomielite.

É preciso pensar que nesse processo de inclusão social desses outros sujeitos uma mudança bastante perceptível se deu no modo como tais pessoas têm sido chamadas ao longo dos anos, essa mudança de aparência conceitual se evidencia na modificação da denominação dos termos utilizados. Pensamos ser interessante fazer uma breve revisão dos termos utilizados ao longo da história para designar essas pessoas no Brasil.

De acordo com Januzzi⁵ (2005), no começo da história e durante séculos, os sujeitos aos quais me referi anteriormente eram chamados “os inválidos”, significando indivíduos sem valor. A adoção deste termo se manteve com mais ênfase durante o século XX, porém em pleno século XXI, não é de se estranhar que as pessoas ainda utilizem tal termo em determinados contextos. O sujeito com

⁴ Essa era a terminologia utilizada na época para referir a pessoas com deficiência mental/intelectual e com Síndrome de Down, público alvo das APAES.

⁵ Januzzi, Gilberta de Martino. Palestra de Encerramento. In: **II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, novembro, 2005.



deficiência era tido como socialmente inútil, um “peso morto” para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. Até os anos de 1960, aproximadamente, esses indivíduos eram chamados “os incapacitados”. Esse termo significava de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, o significado do termo evoluiu para “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste vocábulo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Esses sujeitos também eram conhecidos como “os incapazes”.

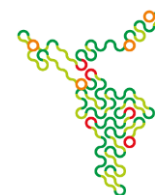
Ainda segundo Januzzi (2005), de 1960 até 1980, as pessoas com deficiência eram conhecidas como “os defeituosos”⁶. Este vocabulário significava “indivíduos com deformidade”, sendo que a deformidade era, principalmente, física. As mudanças em relação ao processo de institucionalização do atendimento a essas pessoas no Brasil passam a ocorrer em meados da década de 60.

No final da década de 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, que hoje é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente. Nos idos dos anos de 1950 surge o uso das palavras “os deficientes”, que designavam indivíduos com deficiência. Nessas instituições, esses indivíduos eram estimulados a aprender atividades de vida diária - AVD⁷ (como: cuidados com a higiene pessoal e com o corpo, entre outras coisas). Em seguida surge o termo “os excepcionais”, que amplia os conceitos até então vigentes e passa a tratar desses sujeitos como os sujeitos da Educação Especial. Esses três termos (defeituosos, deficientes e excepcionais) eram utilizados pela sociedade e seu uso era flutuante já que os termos coexistiam. A justificativa para tal adesão era a de que tais termos focalizavam as deficiências em si. Ainda, neste momento difundia-se o movimento em defesa das pessoas superdotadas (com indícios ou com altas habilidades). Este movimento evidenciava que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, uma vez que as pessoas com superdotação também eram consideradas excepcionais. Na verdade, o que o movimento em defesa das pessoas superdotadas desejava, ao reivindicar para si o uso da palavra “excepcional” era uma diferenciação dos outros sujeitos deficientes uma vez que na origem, a palavra excepcional não trazia em si nenhum sentido pejorativo.

⁶ Ideias semelhantes estão presentes no livro “*A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*” no qual a autora aborda as questões da educação do deficiente no Brasil (JANUZZI, 2004).

⁷ Atividade de Vida Diária – **AVD**: o objetivo é proporcionar à criança condições para que, dentro de suas potencialidades, possa formar hábitos de autossuficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive. Disponível em:

<200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevMai1996_Artigo4.doc> Acesso em: 05 jul. 2017.



Como possível pista de aprofundamento indico o livro “*O Indivíduo Excepcional*”⁸, de 1974, neste livro o vocábulo “excepcional” já se refere a todo indivíduo com deficiência e até ‘superdotação’.

Atualmente discute-se a utilização do termo “pessoa com deficiência” em substituição ao termo “deficiente”, mais amplamente divulgado, inclusive nos textos legais⁹. E novos valores são agregados às pessoas com deficiência, como: empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas e assumir o controle da situação de cada um) e responsabilidade (de contribuir com seus talentos podendo atuar junto à sociedade com o intuito da inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência).

Essa discussão sobre a utilização de termos politicamente corretos para denominar pessoas com deficiência nos remete a várias questões que envolvem diversos fatores, como: raça, credo, condições socioeconômicas e políticas públicas. A ênfase na situação financeira diferenciada dos diferentes sujeitos não é novidade; ao contrário, tem permeado o debate ideológico contemporâneo.

Por fim, o politicamente correto introduz pressões para a renomeação de práticas e formas de identificação sociais cotidianas, cuja aparente inocência ou neutralidade passaram a indicar cumplicidade com discriminações e violências. No seu afã de situar as expressões da exclusão no registro da linguagem, esta tendência tende a superdimensionar a superfície linguística, permitindo-se satisfazer com redescrições de práticas que não mudam (LACLAU, 2006:51).

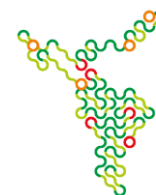
Segundo Laclau (2006), a mídia e a indústria cultural são, ao mesmo tempo, atores e instrumentos essenciais desse processo. Aliás, neste século XXI, a mídia vem exercendo cada vez de maneira mais avassaladora/perturbadora um papel significativo na formação do indivíduo e dos ideais de consumo e contribuindo para a institucionalização dos padrões estéticos socialmente aceitos.

No Brasil, foi elaborada em 2007 a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹⁰, cuja redação definitiva foi publicada em 2008, impulsionada pelo movimento mundial pela educação inclusiva que tinha como princípio a “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008:01). Esse documento, organizado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº

⁸TELFORD, C. W., SAWREY, J. M. *O indivíduo Excepcional*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979. FLEMING, J. W. A criança excepcional - diagnóstico e tratamento. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1978.

⁹ Para maior aprofundamento deste assunto ver: Marquezan, Reinoldo. **O Discurso Sobre o Sujeito deficiente Produzido pela Legislação Brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 175p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/>> Acesso em 07 jul 2017.

¹⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 14 jul 2017 às 12:19.



555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, dispunha, entre outros assuntos, sobre as definições das diferentes tipologias que constituíam a especificidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais e o uso das classificações que deveriam ser observadas em relação ao contexto.

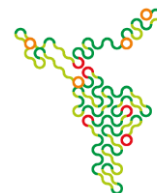
O texto do documento permite que possamos estabelecer aproximações com a noção de dialogismo de Bakhtin (1992) que assinala que os diálogos não podem ser considerados fora de uma determinada contextualização, que é histórica e socialmente construída e leva em conta o discurso de outrem que está sempre presente no seu (discurso). Isso significa que este texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* evidencia uma preocupação com o que já foi dito antes sobre as pessoas com deficiência e expressa uma reflexão sobre as definições que as classificam, apontando para uma observação que, de fato, referencie as evidências contextuais que envolvem as situações de aprendizagem e ensino, e constituição das subjetividades de ‘todos’ os sujeitos dentro e fora da escola.

Na história do Movimento das Pessoa com Deficiência no Brasil há consensos e dissensos, unidade e divisão, e parte destes conflitos é criada pelos movimentos sociais que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, representativo de uma tipologia da deficiência específica.

Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço público e privado. O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política (SNPD, 2010. p. 13).

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção as pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. No Capítulo III – Das Diretrizes, o Decreto explicita em seu Inciso III que a inclusão das pessoas portadoras de deficiência deve ser prioridade em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. De maneira implícita estamos falando aqui de acessibilidade. O artigo 32 do citado Decreto define

Os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão estar dotados dos recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, independentemente da origem de sua deficiência, desde que possa ser preparada para



trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir (BRASIL, 1999: 144).

O que significa dizer que as questões que envolvem a inclusão produtiva das pessoas com deficiência sempre permearam as discussões que abarcam este público e as políticas públicas desenvolvidas para este segmento, principalmente, no campo educacional e da assistência social.

O discurso da inclusão social hoje modula seu enfrentamento das persistentes e gritantes desigualdades na compreensão aceita voluntariamente ou sob pressão, de que pobreza, miséria, discriminações, violência não podem ser enfrentadas sem que se leve em conta aspectos culturais e identitários. Seja como variáveis explicativas das desigualdades, seja como recurso fundamental à superação, louva-se a multiplicidade, o brilho e a força das diferenças como trunfo e não tanto/mais como um obstáculo à justiça social. Porém, não é simples, fácil, nem livre de ambiguidades o caminho que leva à aproximação entre os temas da cultura e da identidade e as políticas de inclusão social (BURITY, 2006:39).

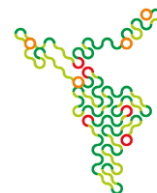
Creio que ao realizar estes movimentos de contextualização histórica e epistemológica fazemos avanços significativos em relação ao esclarecimento de alguns conceitos e referenciais relativos aos campos: da educação, da educação especial, da inclusão escolar e da segregação. No entanto, considero pertinente pensar a inclusão em seu sentido mais amplo, porque muitas vezes fica-se discutindo as questões das diferenças e do lugar dos sujeitos que apresentam essas diferenças e, por vezes, deixa-se de pensar nessas diferenças como fundantes e constitutivas dos sujeitos.

A diferença é inclusive, condição de estabelecimento da semelhança, pois somente a partir da distância que ela instaura é possível contabilizar os pontos de aproximação, de ‘mesmidade’, em relação ao **outro** (RICKES, 2006:48).

As questões das relações entre igualdade de acesso (como direito) e constituição do sujeito estão entrelaçadas.

Vale a pena nos indagarmos sobre as relações existentes entre a dimensão da cidadania (como direito à “igualdade” de acesso) e do sujeito do inconsciente (como direito à inscrição da “diferença”). É complexificador do pensamento refletirmos sobre a cidadania, como campo do coletivo, e sobre o inconsciente, como campo do singular, sem perdermos de vista que tanto a instância do individual é efeito de um coletivo onde ela emerge, quanto à dimensão do coletivo é consequência dos embates das singularidades que ali têm lugar. (RICKES, 2006:49)

Penso que refletir sobre essas questões da inclusão escolar e da inclusão social representa a continuidade de um movimento já iniciado e para o qual todos nós, podemos contribuir. Este movimento, como já disse antes, não é perfeito, não é indolor para nenhum dos sujeitos envolvidos. Porém, perceber que alguns dos problemas que resultam do processo de inclusão podem estar



relacionados ao entrelaçamento das relações de igualdade de acesso e de constituição de sujeito é fundamental para o entendimento do processo como um todo.

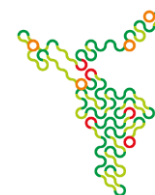
Questiono-me o quanto alguns impasses surgidos no campo da inclusão podem ser relativos à abordagem de uma instância pela outra, a abordagem da cidadania a partir dos elementos que se jogam do lado da estruturação do sujeito do inconsciente (RICKES, 2006:49).

Trata-se de encarar a realidade construída historicamente por nós mesmos e que aqui se expõe, visceral. Sem véus ou sedas. Em 2008, a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em Brasília, cujo tema central foi “Inclusão, Participação e Desenvolvimento – Um novo jeito de avançar, se organizou a partir de três eixos temáticos: 1 – saúde e reabilitação profissional; 2 – educação e trabalho; e 3 – acessibilidade. Estiveram presentes 1.798 pessoas (delegados, autoridades, convidados, acompanhantes, expositores e as equipes técnicas e de apoio, sendo que as discussões realizadas no âmbito da II Conferência foram significativas para a inclusão das pessoas com deficiência e o desenvolvimento de novas ações e políticas públicas para o segmento. Naquela ocasião surge como proposta

Assegurar a educação profissional da pessoa com deficiência, em parceria com instituições da educação profissional, alocando recursos orçamentários para esse fim, assegurando a inclusão digital e a preparação para o aproveitamento no mercado de trabalho de acordo com a Lei de Cotas (BRASIL, 2012c. p. 51).

O 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. No livro “Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência”, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limite - PVSL, instituído pelo Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, nasce como uma das políticas públicas implementadas a partir da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e institui entre suas ações a Bolsa-Formação para pessoas com deficiência que tinha, como objetivo inicial, a garantia de 150 mil vagas para pessoas com deficiência até 2014 através do Pronatec, meta que, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), hoje se estende a todas as vagas ofertadas no Pronatec como prioritárias para este público.

O PVSL ressalta o compromisso do Governo Federal com as prerrogativas da Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que se compromete, como signatário, a desenvolver ações que visem a inclusão das pessoas com deficiência



em todas as instâncias da sociedade através do desenvolvimento e implementação de políticas públicas para este segmento. Organizado em quatro eixos o PVSL aborda as questões que envolvem o Acesso à Educação, a Inclusão Social, a Acessibilidade e a Atenção à Saúde.

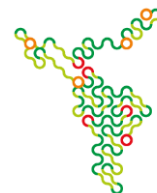
O texto da Cartilha reforça o que tenho explicitado ao longo deste artigo uma vez que as mudanças de paradigma, implementadas pela luta dos diferentes grupos de pessoas com deficiência para garantir os seus direitos, resultaram em modificações significativas nas políticas públicas e na forma como esse segmento era percebido. Significando uma mudança de modelo.

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.

O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e incluí-las nos direitos de todos, sem distinção (SNPD, 2010, p.14).

A mudança de paradigma do modelo caritativo para o modelo social, fundamentada em uma base sólida e consistente, foi capaz de permitir a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência que ainda precisa investir no empoderamento desse segmento. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro vem acontecendo nos últimos 30 e poucos anos e, ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos, amplia suas possibilidades de entendimento e de governamentalidade.

Nesse sentido entendemos governamentalidade primeiro como: um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bem específica e complexa de poder. Segundo como: a tendência no Ocidente que não para de conduzir em direção ao relevo (acúmulo) desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre os outros: soberania, disciplina. Isso levou a uma série de aparelhos específicos de governo e também de saberes. Pode ser entendido como uma espécie de racionalização (relativo à razão). Nas sociedades ocidentais o processo de inscrição do governo, transmitido e vivenciado, nos hábitos e nos costumes. Há um certo tipo de circularidade entre os governos moral, econômico e político. Sendo que o primeiro está ligado ao governo de si mesmo, o segundo a família e o terceiro ao Estado. E por fim,



entendemos a governamentalidade como o resultado do processo pelo qual o Estado Administrativo passou para alcançar a genealogia do Estado de governo que tem como seu alvo a população e é sobre ela que ele exerce seu poder. Mas, à medida em que a sociedade se apropria de tal conceito passa a transgredi-lo (ainda que de forma incipiente) e a utilizá-lo em consonância com seus interesses.

Ao longo deste artigo escrevi sobre as questões que envolvem o entendimento de educação, desigualdade e de desenvolvimento como algo cíclico e, de certa forma, interdependente. Mas não é possível resumir as discussões ao entendimento limitado, por exemplo, de desenvolvimento como algo vinculado apenas ao desempenho econômico de um país.

Todas as considerações foram necessárias para o entendimento do atual contexto histórico e político do movimento das pessoas com deficiência no país, com vistas à demarcação do status atual. No entanto, ainda que tenham sido observados avanços importantes vivenciamos em 2017, com o atual governo, certo retrocesso naquilo que tange aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência com vistas à redução das desigualdades educacionais, de trabalho e sociais vivenciadas por esta parte da população que ficou muito tempo à margem da sociedade brasileira. Vale a ressalva de que uma legislação avançada e a existência de políticas públicas, com orçamentos limitados e pífia implementação não garantem de fato (e muitas vezes nem de direito) o acesso das pessoas com deficiência com equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 01 ago 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <HTTP://ortal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pde>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____, 2011. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 35 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.**

_____, 2011. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite”**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.



_____, 2012. **Avanços das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

_____, 2012. **Pessoa com Deficiência Legislação Federal**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2012. 500 p.

_____, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 06 mai. 2017.

_____, 2014. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____, 2014. **Decreto 5.296 de 17 de setembro de 2004**. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: <2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 27 jan. 2017.>. Acesso em: 27 jan. 2017.

De ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A., SIMÕES, A., MAURENTE, V., COSTA, F. & KOLLER, S. H. (2001). **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), 38-53.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C.; *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010. 443 p.

SASSAKI R. K. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. *Jornal dos Professores*, órgão do Centro do Professorado Paulista, ano XXXVIII, fev. 2003, n. 343, p. 15.

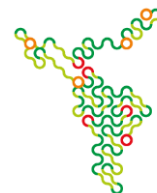
_____, Diferenças procedimentais entre os paradigmas da integração e da inclusão no campo da educação. São Paulo, 2005.

_____, Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão*, revista da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

_____, *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____, Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SENADO FEDERAL. **Direitos das pessoas com deficiência. Cidadania: qualidade ao alcance de todos**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 154 p.



DESENVOLVIMENTOS E INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO ATRAVÉS DO CENSO

Daiane Russo Veronezi¹

Resumo: O objetivo deste ensaio é conhecer a partir da revisão teórica sobre dados censitários as formas de verificar as matrículas de alunos das redes públicas e privadas os alunos inclusos via necessidades especiais, culturais e socioeconômicas e o desenvolvimento populacional, de acordo com estes dados censitários pesquisados por autores neste ensaio. Também verificar as possibilidades a partir destes conhecimentos, a forma de repassar e qualificar a educação de forma equânime, incluindo além do aluno portador de necessidades especiais e também a inclusão social, cultural, socioeconômica e étnica. texto do resumo texto do resumo texto do resumo texto do resumo.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Socioeconômico.

DEVELOPMENTS AND SOCIAL INCLUSION: A STUDY THROUGH CENSUS

Astract:: The objective of this essay is to know from the theoretical review on census data the ways of verifying the enrollments of students from public and private networks to students included through special cultural and socioeconomic needs and population development, according to these census data Authors in this essay. Also check the possibilities from these knowledge, how to pass on and qualify education equanimity, including beyond the student with special needs and also social, cultural, socio-economic and ethnic inclusion.

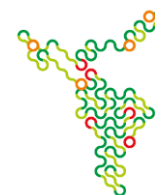
Keywords: Education; Inclusion; Socioeconomic.

Introdução

Este estudo tem o intuito de analisar a importância dos dados censitários e a origem do censo escolar a partir do referencial teórico pesquisado, o conhecimento a partir de autores mencionados, que apontam particularidades em suas opiniões sobre o censo demográfico. Será apresentada uma trajetória histórica do censo até a atualidade, suas competências e finalidades de senso comum de uma sociedade. Também será feito um breve resumo cultural onde serão abordadas diante das matrículas as singularidades étnicas, de alunos matriculados que recebem seus estudos fora da escola.

Através da histórica trajetória do censo, busca-se analisar a educação inclusiva com base nas questões culturais, socioeconômica de alunos com necessidades especiais a partir de alguns autores, que serão levantados nesta pesquisa, será abordado à história do censo e o crescimento no número de

¹ .Mestranda em Desenvolvimento Regional (FACCAT) Linha de pesquisa políticas públicas, Professora de alfabetização rede pública de ensino.



matrículas de alunos com necessidades especiais, matriculados em escolas públicas, através do censo realizado pelo IBGE¹, significado e a origem do censo até chegar ao censo escolar.

1. Metodologia

Para este estudo será feita uma pesquisa teórica de autores que apontam diferentes pontos de vista para os resultados censitários. Os autores selecionados para este ensaio que estarão dispostos no decorrer desta literatura, será observado o censo demográfico em diferentes formas com a finalidade de melhor atender a sociedade.

Este ensaio será dividido em sessões e subseções para melhor conhecimento diante das peculiaridades de responsabilidade censitária, levando ao viés de dados precisos e eficazes na busca de compreender os fatores que indicam a singularidade censitária.

No Brasil, o censo é feito pelo IBGE, e realizado a cada 10 anos, sendo o primeiro em 1872. Em 2010 houve o XII Censo, para verificar e controlar a população e suas mudanças ao longo desde tempo. Botelho (2006, p. 321) assim se refere: “Recenseamento Geral do Império de 1872 forneceu pela primeira vez um retrato da nação no que diz respeito ao povo que a constituía, realizando uma significativa representação da nação”. A partir do censo é possível destacar e conhecer a realidade populacional de um país, como território geográfico e espaço.

2-Fundamentação Teórica, Censo Demográfico:

A história dos censos dispostas pelo IBGE, há referências que na “Antiga Roma, o censo era realizado para identificar os proprietários de terras e determinar o pagamento de impostos”. Era um meio de ter o controle sobre a população e as delimitações das regiões.

Escher (2006, p. 644), por sua vez, diz que no Brasil, “desde os anos 1990 foram desenvolvidas várias pesquisas utilizando dados secundários e primários, as quais permitiram dimensionar e caracterizar a presença e a importância econômica das atividades e rendas”. Este controle permite que o censo redimensiona as regiões territoriais a partir de sua economia.

Ainda na história, mais especificamente, na Idade Média de acordo com IBGE (2010), censo era também um tipo de pensão anual que os servos pagavam ao senhor pela posse de uma terra ou

¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)



por um contrato. Também era uma maneira de ter controle sobre as delimitações geográficas, para que os servos não perdessem ou apossassem de terras que não lhes pertenciam, desde então o censo serve de análise mais precisa para delimitar regiões, territórios, regionalidade.

2.1 Censo Demográfico: Econômico; Industrial; Populacional

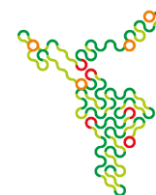
O censo ou recenseamento demográfico é um meio de acompanhar determinadas regiões ou territórios fornecendo assim dados para delimitar determinados espaços. Cunha (2005, p. 4) diz que “da mesma forma, há clara opção de privilegiar os dados censitários, por considerar que estes são os dados mais completos e representativos, em termos espaciais, de ambos os fenômenos”. As informações apresentadas poderão auxiliar, até mesmo na economia de cada região, através de uma pesquisa prévia para construção de empresas ou moradias.

Após os conhecimentos censitários, é abordada a possibilidade da região em formato econômico industrial, empresarial e ou residencial. Nesse sentido, Cunha (2005, p. 8) comenta que, “procuro mostrar que os censos podem ser pensados como elementos articulados a ele”. É como um “retrato” da população, onde estão e como vivem os habitantes de determinada nação. Através do censo é possível acompanhar a evolução de uma população ao longo do tempo.

A partir destes censos então é possível delimitar as regiões e espaços e seus desenvolvimentos, sua adequação como já referido, para a implantação de grandes empresas, que juntamente com os aglomerados farão alterações econômicas na região ou de espaços residências, delimitando então se a região é uma metrópole de zoneamento urbano ou rural que definirá a economia local.

Para Marques e Requena (2013, p. 18) as grandes cidades tem um olhar especial referindo que “merece destaque aqui a trajetória brasileira de metrópoles com tecidos urbanos cada vez mais estendidos, com graves consequências em termos de acesso a serviços, mobilidade urbana e sociabilidade cotidiana, sobretudo para os mais pobres”. As grandes cidades atraem a população mais pobre que busca moradia próximo aos grandes centros em busca de oportunidades de emprego e qualidade de vida.

O assunto é de grande interesse acadêmico, uma vez que a população busca por oportunidade de emprego e é pouca a busca por qualificação. Visto que uma parte significativa das mazelas urbanas características de nossas grandes cidades, experimentadas principalmente pela população de mais



baixa renda, foram creditadas a um padrão de urbanização por expansão de periferias e favelas que tinham (e ainda tem) no elevado crescimento demográfico, uma das suas principais características.

O censo demográfico é a principal fonte de dados de uma população. Evidentemente também é passível de erros devido às informações prestadas pelos cidadãos. A população nem sempre presta as informações corretas aos pesquisadores até mesmo por não conhecer de fato do que se trata uma pesquisa censo.

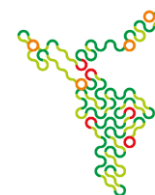
2.3 Censo Demográfico: Cultural; Social; Regional.

Na busca por estas oportunidades de empregos nas grandes metrópoles a população de baixa renda acaba por fixar moradias em locais proibidos e irregulares, regiões em que não há a autorização para construções residenciais no intuito de ficar próximo das grandes empresas. Pasternak (2016, p. 77) afirma que a partir do Censo de 1991, o IBGE passou “a adotar o conceito de *aglomerado subnormal onde as pessoas construíam moradias em lugares irregulares sem organização prévia e regularização dos espaços, no Brasil é mais conhecido como ocupações ou invasões*”. O autor diz também que “é um conceito, bastante genérico, buscava abarcar a diversidade dos assentamentos irregulares existentes no país”.

O Estado faz a intervenção destas moradias deslocando então esta população para um local apropriado, a partir das informações censitárias. Estas pesquisas tem a capacidade de colher dados sobre a população que habita cada localidade, determinadas regiões e territórios, então são acrescentados ou retiradas destas pesquisas após o censo demográfico. Conforme Duarte, Brito e Silva (2016, p. 680), “a eficácia dos resultados censitários brasileiros podem definir e redimensionar as prioridades de competência do Estado para um desenvolvimento significativo”, defendiam os resultados do censo e afirmaram em suas pesquisas que: “Censo no Brasil é como uma das mais importantes fontes de informação sociodemográfica do rol das estatísticas públicas produzidas, tanto por sua abrangência temática, quanto por sua cobertura em âmbito nacional”.

2.3 Censo Demográfico: Cultura; Educação; Escola.

Sabendo do poder de informações e precisão dos dados censitários, o tempo de 10 anos entre o censo e outro é um tempo necessário para definir o avanço e ou o desenvolvimento de uma determinada região. É um importante medidor de consulta que auxilia o Estado para um controle e



antecipação de possíveis recursos para esta população, no que tange a educação, a saúde, a cultura e a infraestrutura que auxilia o Estado para uma atitude prévia.

Partindo deste pressuposto que o censo tem um análise adequado, o censo demográfico do IBGE, será possível a análise e discussão sobre os dados do censo escolar. Como efeito na educação, o Censo Escolar, que recolhe os dados estatísticos desta população que se desloca com facilidade. Dados específicos das escolas públicas da rede municipal e Estadual e também das redes privadas de educação básica em todo o país, possibilitam então as disposições de vagas e materiais didáticos e também de profissionais capacitados para melhor atender os alunos também para auxiliar na inclusão, social, cultural e econômica.

As informações que devem ser fornecidos no momento das matrículas individuais são possíveis receber do Estado além de materiais adaptados, um apoio pedagógico e profissional como fonoaudiólogos para dificuldades da fala, psicólogos dificuldades cognitivas, fisioterapeutas para alunos com necessidades físicas, entre outros profissionais. Também é fornecido transporte e espaços escolares adequados de acordo com a demanda a partir dos dados censitários e mais direcionados para atender os alunos inclusos e ambientes adequados.

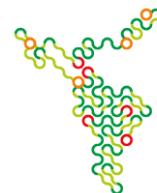
2.4 Censo Demográfico: Social; Cultural. Étnico; Natalidade; Controle.

Tratando-se de inclusão o olhar deve ser mais abrangente, não somente para os alunos com necessidades especiais, como também sociais e culturais. É necessário abranger a inclusão em todas as formas de educação, além dos alunos com necessidades especiais, mas também da inclusão étnica. O foco volta-se também para educação fora dos muros escolares, em que o profissional desloca-se de outras maneiras para levar educação e a inclusão as todas as culturas, como também para a cultura indígena em que o professor que se desloca até as aldeias.

Neste passo tanto para o MEC² como na CF³ a “educação prevê também a educação indígena levando para as tribos o conhecimento e alfabetização como consta na CF de 1988 no Art. 26-A .§ 3º e Art. 78. § 1º. Estas são as normas que dispõem sobre a inclusão igualmente para todos sem exclusão étnica, uma vez que segundo Longo; Ferreira e Azevedo (2016, p. 376) “à categoria "indígena", são limitadas e carregam um viés etnocêntrico demográfico considerável”. Os autores afirmam que para

² Ministério da Educação e Cultura.

³ Constituição Federal de 1988.



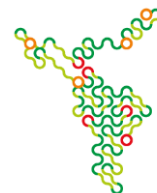
o censo demográfico existe uma dificuldade na precisão dos dados indígenas, “ainda colocam que o Censo Demográfico de 2010 apresentou problemas de identificação dos parceiros/companheiros nos setores censitários das Terras Indígenas, o que precisa ser mais bem captado em novas edições dos Censos”.

É perceptível, conforme esses autores a dificuldade de controle censitário nas aldeias indígenas, devido ao descontrole de mortalidade, que é outro controle importante, no sentido de que o censo mantém os dados atualizados, tanto por nascimento como por taxas de mortalidade. Nestes casos em particular os coletores de dados censitários não possuem acesso para coleta de dados nas aldeias sem conhecimento da FUNAI.⁴ Queiroz e Sawyer (2012, p. 226) em seus estudos explicam as estatísticas quanto aos índices de mortalidade. “Dizem eles que existem no “Brasil duas fontes de dados sobre mortalidade:” o SIM-Datasus, organizado pelo Ministério da Saúde com base nas informações de declaração de óbito; e o Registro Civil de responsabilidade do (IBGE)”. A partir destas duas formas de estatística é possível constatar que os dados indígenas na maioria não são acrescentados pela dificuldade de acesso às aldeias sejam pela dificuldade de investigar as características sociodemográficas de indígenas que residiam em domicílios classificados como "particulares improvisados". A partir do Censo 2010, o foco passa a ser em sexo, idade, alfabetização, renda *per capita* e etnia.

2.5 Censo Demográfico : Eficácia dados

Portanto, após a estudo sobre o censo quanto análise dos autores mencionados nem sempre são precisos, alguns autores tem opiniões diversas sobre a confiabilidade dos censos, Ribeiro, Neto e Carvalho (2009, p. 22) “os dados censitários brasileiros são a melhor forma de comparar e testar a confiabilidade dos resultados e a praticidade de cada uma delas”. Pretende-se, com isso, determinar a metodologia mais adequada ao caso brasileiro e buscar um melhor aproveitamento das bases de dados disponíveis.

⁴ A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povo isolados e recém-contatados.



Já para Marinho, Caldas e Santos (2017, p. 82) “as análises são pautadas por uma perspectiva crítica acerca do uso de categorias censitárias para um segmento da população socioculturalmente diferenciado”. Os autores já trabalhados neste ensaio ajudam a verificar as possibilidades e perspectivas de vários ângulos para um resultado mais adequado. O intuito deste ensaio é conhecer através de outro olhar os métodos mais utilizados para uma análise de precisão para resultado do censo.

2.6 Censo Demográfico: Instituição escolar; Leis; Competências: Inclusão;

Com base nesse suporte teórico e voltando-se, então para dados censitários de educação inclusiva, e direcionando para buscar os resultados a partir do censo escolar, visando demonstrar o crescimento de atendimentos direcionados a alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Para isso o Ministério da Educação (MEC) tem divulgado, desde a década de 1990, através do (INEP⁵), os dados do censo escolar. O Censo Escolar é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo INEP. As informações advêm de todas as escolas, sendo elas públicas e ou privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educa censo feito por funcionário da secretaria das escolas de acordo com as matrículas individuais dos alunos, onde serão considerados alunos inclusos com necessidades especiais todas as crianças (alunos) que são matriculadas e apresentam laudos⁶ conforme o CID⁷.

O censo escolar trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar para viabilizar o melhor atendimento a este aluno incluso e aos profissionais que irão trabalhar a partir destas matrículas. Resende e Lacerda (2013, p. 413) aduzem que “essa iniciativa indica a preocupação desse órgão governamental em socializar as ações inclusivas que estão sendo realizadas no país”, mesmo que amparados legalmente pela CF e LDB⁸, há uma busca constante por direitos iguais nas escolas que recebem os alunos

⁵ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

⁶ É um relatório emitido por um médico, o paciente e emitiu um laudo sobre a sua saúde.

⁷ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

⁸ Leis e Diretrizes Básicas.



inclusos. Os autores ainda fortalecem que “evidenciam a realidade educacional brasileira no que tange ao atendimento ou não dos preceitos legais direcionados aos alunos com deficiência”.

Esta inclusão de alunos com ou sem laudos para educação igual para todos, indica que todos devem participar dos mesmos meios de avaliação, ou seja, ser reproduzida uma avaliação igual para todos. No caso destes alunos inclusos, após o censo escolar, os órgãos competentes irão disponibilizar um profissional adequado para adaptar as aulas e também as avaliações para os mesmos de acordo com cada laudo.

Mesmo estes alunos que terão os profissionais adequados garantidos por leis a fim de viabilizar seu avanço escolar, não terão o avanço (aprovação) automático, os mesmo poderão reprovar e ou refazer disciplinas assim como os demais alunos inseridos na rede regular.

2.7 Censo Demográfico: Rendimentos; Financeiro; Escolar; Conhecimento;

Importante salientar que o Brasil figurou entre os países com as maiores taxas de repetência entre os participantes do PISA⁹ de 2012. Bacchetto (2016, p. 425) em seus estudos destacou “esse dado mencionando o custo financeiro do uso desse mecanismo o impacto financeiro (FUNDEB¹⁰)”, com vistas a auxiliar na definição de uma metodologia de cálculo do custo e estimular a reflexão sobre o impacto mencionado.

Para o Estado manter alunos inclusos e todas as alternativas dispostas acima o custo é bem alto aos cofres públicos, impossibilitando a prática real dos direitos dos cidadãos após o censo escolar do FUNDEB. Bacchetto (2016, p. 425) afirma que o “relatório internacional do Pisa 2012 explora também o custo da repetência. O custo direto seria o correspondente ao financiamento de mais um ano de estudo, e o custo indireto seria decorrente do atraso do ingresso desses estudantes no mundo produtivo”.

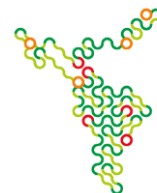
A instituição responsável pela execução do Pisa, a (OCDE¹¹), compara a distribuição dos estudantes nos diversos países participantes do Pisa 2012, onde, devido à repetência, alunos da mesma idade encontram-se em diferentes anos de estudos.

Para OCDE (2017), a repetência escolar teria relação com o nível socioeconômico dos estudantes, e seu efeito na aprendizagem poderia variar conforme a série/ano em que ocorre a

⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

¹⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

¹¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.



repetência; ademais, são apontados outros estudos nos quais a repetência não beneficiaria a aprendizagem dos estudantes. O Censo Escolar é um importante levantamento estatístico-educacional de âmbito nacional realizado, anualmente, pelo INEP. Os dados demonstram informações relevantes sobre os estabelecimentos escolares, as turmas e o rendimento escolar, informações sobre a movimentação escolar e o acesso ao transporte, por exemplo.

Kasper (2008, p. 232) diz que o papel do censo escolar é uma forma precisa de informações de dados censitários, pois juntamente com o INEP é “fornecer informações importantes para a transferência de recursos aos estados e aos municípios, bem como para os programas do governo federal de apoio ao desenvolvimento da educação básica no Brasil.” O autor lembra também da importância do (FUNDEF¹²), o Livro Didático, a Biblioteca Escola e a Alimentação Escolar.

2.8 Censo Demográfico: Distribuição de valores; Competências

Manter os dados do censo escolar atualizado anualmente proporciona para a escola o recebimento de auxílios advindos do governo para melhorarias na educação, sendo em ensino regular ou inclusivo. Inclusivo para alunos com necessidades especiais, culturais e ou socioeconômicas, para Carvalho, Cuz e Nobre (1997, p. 637) a posição “socioeconômica dos grupos populacionais, além de considerar todas as possíveis informações qualitativas, históricas, sociológicas, geopolíticas pode ser abordada com base em informações amplamente acessíveis, como os indicadores do censo demográfico”. Em que analise as possibilidades para uma educação de qualidade.

Estes dados socioeconômicos realizados nas matrículas escolares do educa-censo possibilita viabilizar as devidas ajudas governamentais para a população, estas ajudas estão dispostas em bolsas de auxílio para os alunos, estão interligadas a frequência mínima de 75% do aluno nas escolas públicas. Um destes auxílios bastante conhecido é o auxílio BOLSA- Família¹³ e estes dados estão disponíveis pelo IBGE, que se trata de um valor financeiro que o governo fornece as famílias de baixa renda, desde que o aluno mantenha a frequência mínima de 75% na escola em que esta matriculado. Batista (2013, p. 7) diz que é importante saber o “impacto do maior programa condicionado de transferência de renda focalizado do Brasil”. Os indicadores acima mencionados neste ensaio mostram as formas de visualizar estas informações em nível de Brasil.

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

¹³ Programa Bolsa Família (PBF), sobre o fluxo escolar de seus beneficiários.



Até o momento da realização deste ensaio o critério de permanência do benefício estava vinculado apenas a frequência, independente do índice de reprovação individual. Batista (2013, p. 8) também ressalta que “o PBF foi primeiro feito e depois pensou-se em como avaliá-lo, sequer uma única fonte de dados que seguisse as crianças de um ano para o próximo, permitindo o cálculo do fluxo escolar”.

Este programa tem o intuito de auxiliar no desenvolvimento financeiro da população, de acordo com os dados extraído do IBGE que “divulga uma tabela com os valores dos rendimentos domiciliares *per capita* 2015 para o Brasil e as Unidades da Federação (Estados e Distrito Federal), investigados pela PNAD continua ¹⁴”.

Estes programas tem a intenção de melhorar a qualidades de vida da população viabilizando um desenvolvimento, cultural, educacional e econômico, fazendo com que os alunos sejam frequentes (obrigatoriamente) nas escolas a partir de dados do censo escolar, dificultando a evasão e visando melhorias futuras.

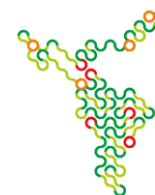
3. Considerações Finais

Contudo então após a pesquisa de informações censitários e autores mencionados neste ensaio é possível destacar a importância dos dados censitários precisos para uma análise geral de matrículas e alunos de todas as formas de inclusão, tanto alunos com necessidades especiais quanto alunos de uma inclusão socioeconômica e culturais. A partir dos dados censitários foi possível destacar também delimitações territoriais e espaciais capazes de fornecer informações socioeconômicas da população, em diferentes regiões, a busca por qualidade de vida, oportunidades de empregos e moradia próxima às regiões consideradas grandes metrópoles.

Para estas análises é importante que os dados censitários sejam realizados com o intervalo de tempo mínimo de 10 (dez) anos, pois a eficácia se percebe a partir deste intervalo. O deslocamento da população em busca de melhores oportunidades também aumenta significativamente os dados de uma região, o índice de matrículas e dados de nascimento e mortalidade é um dos pontos de partida para IBGE ter um resultado mais adequado.

Também é importante ressaltar que depende da população em prestar os dados aos pesquisadores censitários, partindo desta premissa que nos permitira um resultado e uma possível

¹⁴ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua.



análise, mesmo com o número pequeno de cidadãos que se recusam a participar das pesquisas. O levantamento dos dados a nível de alunos matriculados e frequente permite buscar por adaptações adequadas. Para o resultado quanto nível de escolaridade advindo do educenso, além de profissionais aptos para exercer as devidas funções, também é possível dispor de materiais que facilitam a inclusão destes alunos inseridos socialmente ou legalmente ao ambiente escolar. Contudo ainda existe uma grande lacuna entre estes dados recolhidos tanto na matrícula como em pesquisas realizadas fora da escola (IBGE), que o aluno deixa de receber o auxílio que deveria em tempo hábil para seu desenvolvimento escolar.

Estes auxílios também podem vir a partir de programas que o Estado disponibiliza no viés de melhorar a qualidade de vida social, cultural e educacional da população pesquisada.

Referências

BACCHETTO, João Galvão. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 424-444, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01040362016000200424&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200008>.

BATISTA DE OLIVEIRA, Luis Felipe; SOARES, Sergei SD. **O impacto do programa bolsa família sobre a repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar**. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013.

BOTELHO, Tarcisio R. **Censos e construção nacional no Brasil Imperial**. *Tempo Soc.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 321-341, junho de 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103702005000100014&lng=pt_BR&nrm=iso. Acesso em 07 de agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000100014>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional do Desenvolvimento toda Educação**. Apresentação. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-resentacao>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

CARVALHO, Marília Sá; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; NOBRE, Flávio Fonseca. **Perfil de risco: método multivariado de classificação sócio-econômica de microáreas urbanas** - os setores censitários da região metropolitana do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 635-645, Oct. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1997000400007&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1997000400007>.



CUNHA, José Marcos Pinto da. **Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise.** São Paulo Perspec., São Paulo , v. 19, n. 4, p. 3-20, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000400001&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392005000400001>.

DUARTE, Luciano Tavares; SILVA, Denise Britz do Nascimento; BRITO, José André de Moura. **Análise de parâmetros do Censo Demográfico 2010: uma investigação de fatores associados a erros não amostrais do levantamento de dados.** Rev. bras. estud. popul., São Paulo , v. 33, n. 3, p. 679-701, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982016000300679&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-30982016c0011>.

ESCHER, Fabiano et al . **Caracterização da pluriatividade e dos plurirrendimentos da agricultura brasileira a partir do Censo Agropecuário 2006.** Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília , v. 52, n. 4, p. 643-668, Dec. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032014000400002>.

FUNAI: <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>.

IBGE Dados em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiro_s_resultados/default_analise.shtm> acesso em 10-08-2107>

KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. **Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações.** Educ. rev., Curitiba , n. 31, p. 231-243, 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100014&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100014>.

LOBO, Carlos; CARDOSO, Leandro; MAGALHAES, David J. A. V.. **Acessibilidade e mobilidade espaciais da população na Região Metropolitana de Belo Horizonte: análise com base no censo demográfico de 2010.** Cad. Metrop., São Paulo , v. 15, n. 30, p. 513-533, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962013000200513&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2013-3007>.

LONGO, Luciene Aparecida Ferreira de Barros; FERREIRA, Luciane Ouriques; AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. **Nupcialidade indígena: possibilidades e limitações de análise utilizando os dados do Censo Demográfico de 2010.** Rev. bras. estud. popul., São Paulo , v. 33, n. 2, p. 375-398, Aug. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982016000200375&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-30982016a0035>.



MARINHO, Gerson L. ; CALDAS, Aline Diniz Rodrigues; SANTOS, Ricardo Ventura. **Indígenas residentes em domicílios "improvisados" segundo o Censo Demográfico 2010.** *Physis*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 79-102, janeiro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000100079&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 de agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312017000100005>.

MARQUES, Eduardo; REQUENA, Carolina. **O centro voltou a crescer?: trajetórias demográficas diversas e heterogeneidade na São Paulo dos anos 2000.** *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 95, p. 17-37, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002013000100002>.

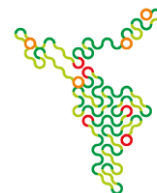
MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de; RIOS-NETO, Eduardo L. G.; CARVALHO, José Alberto Magno de. **Reconstrução de histórias de nascimentos a partir de dados censitários: uma análise comparativa de duas metodologias.** *Rev. bras. estud. popul.*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 21-35, June 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982009000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982009000100003>.

OCDE - **Organisation for Economic Co-operation and Development.** *Pisa2012rResults: what makes schools successful? Resources, policies and practices.* Paris: OECD Publishing, 2013. v. 4. DOI:10.1787/9789264201156-em REPETÊNCIA: um erro que se repete a cada ano. Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/repetencia-erro-se-repetecada-ano-67983.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PASTERNAK, Suzana; D'OTTAVIANO, Camila. **Favelas no Brasil e em São Paulo: avanços nas análises a partir da Leitura Territorial do Censo de 2010 *.** *Cad. Metrop.*, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 75-100, Abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962016000100075&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 07 de agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2016-3504>.

QUEIROZ, Bernardo Lanza; SAWYER, Diana O. T.. **O que os dados de mortalidade do Censo de 2010 podem nos dizer?.** *Rev. bras. estud. popul.*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 225-238, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982012000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982012000200002>.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300008>.



_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Distribuição do FUNDEB por Estado.** Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/168-repasses-eexecucao-de-recursos?download=8029:repass-de-recursos-distribuicao-dofundeb-por-estado-total-2012>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Repasso consolidado** (por UF, esfera de governo, origem e mês). Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos/item/972-repass-de-recursos-o-fundeb?tmpl=component&print=1>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais: taxas de rendimento 2012.** Brasília, DF, 2012b.. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/taxas_rendimento/tx_rendimento_brasil_regioes_UFs_2017.zip>. Acesso em: 30 mar. 2017