

# INCLUSÃO E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

INDÍCIOS PARA O FORTALECIMENTO DE REDES



ORGS.  
RICARDO DESIDÉRIO  
SAMUEL GONÇALVES PINTO



SYNTAGMA  
EDITORES



**Capa** > Jéssica Reis  
**Diagramação** > Jéssica Reis  
**Coordenação Editorial** > Celso Moreira Mattos  
**Revisão** > Josemara Stefaniczen  
**Produção Eletrônica** > Syntagma Editores

**Avaliação** > Textos avaliados às cegas e aos pares

**Conselho Científico Editorial:**

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)  
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)  
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)  
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)  
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)  
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)  
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)  
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)  
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)  
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)  
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)  
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

I37 Inclusão e experiências educativas: indícios para o fortalecimento de redes. /  
Organizado por Ricardo Desidério, Samuel Gonçalves Pinto.  
– Londrina : Syntagma Editores, 2019.  
212 p.

ISBN: 978-85-62592-49-2

1. Inclusão. 2. Educação. 3. Diversidade. I. Título. II. Desidério, Ricardo. III.  
Pinto, Samuel Gonçalves.

CDD: 370  
CDU - 376



**SYNTAGMA**



# SUMÁRIO

**PREFÁCIO** 9

**AUTORES** 202

**1** **UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA  
SEXUALIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Ricardo Desidério da Silva

12

**2** **A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM:  
POSSÍVEL INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR**

Samuel Gonçalves Pinto  
Glaura Aparecida Lopes da Veiga

26

**3** **EDUCAÇÃO, SURDEZ E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS**

Daniel Neves Pinto

46

**4** **COTIDIANOS E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Valdilene Aline Nogueira  
Thiago Villa Lobos Mantovani  
Diego Pinto Jabois  
Graciele Massoli Rodrigues

60

**5**

**A ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR:  
O CASO DE UMA IES PRIVADA EM MINAS GERAIS**

Fernando de Sousa Santana  
Marli Zocolo Doriguêto

**75**

**6**

**O CURRÍCULO ADAPTADO COMO FORMA DE INCLUSÃO  
NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS  
NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

Paulo Cesar Cedran  
Chelsea Maria de Campos Martins

**103**

**7**

**ANALISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA:  
CONTEXTOS E PARADIGMAS**

Aparecida Gonçalves Delazari Maciel  
Tânia Mara Sasse

**123**

**8**

**OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO**

Fabiano Eustáquio Guimarães

**135**

**9**

**LAZER, ESPORTE E INCLUSÃO: A UNIVERSIDADE PÚBLICA ENQUANTO CENÁRIO DE INTERAÇÕES**

Daniela Gomes Rosado  
Flávia Marina de Freitas Grupioni  
Victor Lana Gonçalves

**156**

**10**

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO**

Jaqueline Salgado Lopes  
Joel Alves Rodrigues

**174**

**11**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE LONDRINA-PR E REGIÃO**

Diogo Janes Munhoz

**186**



# PREFÁCIO

# INCLUSÃO E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS: INDÍCIOS PARA O FORTALECIMENTO DE REDES

Debater a educação especial sob a ótica da inclusão é um grande desafio! Principalmente, diante de um contexto histórico social que há anos luta pelos direitos educacionais dos indivíduos público-alvo da educação especial afinal, não basta dar o acesso no contexto escolar, mas, sobretudo garantir a permanência de forma equitativa aos indivíduos conforme suas peculiaridades. Diante disso, questiono: Qual o papel da escola diante da inclusão de alunos com deficiências? Como educadores temos oferecido condições de aprendizagem aos alunos respeitando suas limitações e potencialidades? Ou temos atuado em uma escola voltada para um modelo “padrão” de aluno? Como o sistema educacional em consonância com as políticas públicas educacionais tem correspondido com a inclusão? Essas questões, dentre outras, têm instigado os professores e professoras a buscarem constantemente uma formação acadêmica e profissional que responda as demandas educacionais.

O livro *Inclusão e experiências educativas – indícios para o fortalecimento de redes* reúne temas relacionados à educação inclusiva em suas diferentes complexidades, distribuídos nos onze

capítulos do livro que tratam: a necessidade de formação contínua para professores para debater a sexualidade de alunos com deficiência visual; a relação entre a afetividade e a aprendizagem com possibilidades de influenciar o desempenho escolar; a educação e as transformações sociais da pessoa com surdez; o currículo adaptado como forma de inclusão no ensino fundamental; análise da inclusão escolar brasileira apontando para os desafios e perspectivas dos professores; o relato da experiência de implementação do Programa de Esportes e Lazer na universidade como forma de garantir o direito social e a inclusão; dos desafios das instituições de ensino na contribuição para o processo de inclusão de alunos especiais no mercado de trabalho; os resultados da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e serviços de apoio aos estudantes de uma rede pública estadual de ensino; a inclusão de pessoas com deficiência no esporte de alto rendimento; e das reflexões sobre práticas pedagógicas na educação física escolar. Ressalta-se que a temática organizada suscitará ao leitor o conhecimento e compreensão das diversas facetas presentes no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo com deficiência.

Por esses e outros motivos, esta obra é relevante como fonte de informação e consulta para educadores que atuam na área da educação especial em diferentes modalidades de ensino. Conclui-se, portanto, que as experiências aqui relatadas instigam novos estudos e investigação de pesquisadores desta área de estudo como uma “janela de oportunidade” para desencadear mudanças e melhorias na educação.

***Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel***

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia,  
Coordenadora do NESPI – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva  
da UNESPAR, Campus Apucarana

**1**

# 1

## UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA SEXUALIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Ricardo Desidério*

A sexualidade ainda é uma temática complexa no trabalho de professores, especialmente quando se trata da Educação Inclusiva. Muitos alunos com diferentes deficiências têm frequentado a escola regular e têm beneficiado dos seus currículos e das temáticas acadêmicas, mas ainda são escassas as propostas de Educação Sexual adaptadas, acessíveis e direcionadas para este público.

A literatura tem ressaltado que muito desse silenciamento está relacionado com a própria dificuldade dos professores em assumirem essa tarefa, seja por dificuldades pessoais, seja por falta do domínio técnico que lhes permite atuar como educadores sexuais de alunos com deficiência (HEIGHWAY; WEBSTER, 2008; KAUFMAN; SILVERBERG; ODETTE, 2003; MAIA, 2006; MAIA; ARANHA, 2005; MAIA *et al.*, 2015; SILVA, 2015; VILAÇA, 2016). Diante deste cenário, evidencia-se a necessidade dos professores receberem formação contínua nesta área (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2010; CHIRAWU *et*

*al.*, 2014; MAIA *et al.*, 2015; WILKENFELD; BALLAN, 2011; SILVA, 2015; VILAÇA, 2016).

Pensar sobre o uso de um curta-metragem como uma estratégia pedagógica para sensibilizar e fomentar questões junto aos educadores, num processo de formação continuada sobre Educação Sexual e deficiências, leva-nos, num primeiro momento, a refletir sobre a educação formal na escola e os meios de comunicação de massa como áreas de formação distintas, pois lidam com os objetos culturais de formas diferentes (SILVA; MAIA; CAMARGO, 2016). Este fator deve-se principalmente à dificuldade do educador (escola) se aproximar e enfrentar esses objetos audiovisuais (cultura), como se cultura e escola pudessem ser divididas. Para Almeida (2004),

parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado. Essa é uma das razões da separação entre educação e cultura. Outra, talvez a mais importante, é que, atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito (ALMEIDA, 2004, p. 8).

Neste sentido, a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, “como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também” (ALMEIDA, 2004, p. 16). Ainda segundo o autor, a linguagem audiovisual precisa ser compreendida para além dos produtos audiovisuais construídos a partir dessa sintaxe, ou seja, dessa justaposição de imagens e sons (ALMEIDA, 2004). Assim, mais do que aprender por meio dos produtos audiovisuais, importa ainda entender essa linguagem para que a

educação, mediada pelos professores e alunos, passe a construir um entendimento do mundo.

Silva, Maia e Camargo (2016) argumentam que são várias as possibilidades de se estudar/aproximar educação e cultura, principalmente quando atrelamos ao estudo de imagens e sons em movimento<sup>1</sup>, pois a educação, como prática social, e a escola, como o lugar onde a educação acontece de maneira sistematizada, sempre procuraram nas tecnologias disponíveis recursos que pudessem dar aos processos educativos qualidade e consistência, desde a utilização da lousa aos computadores e *tablets*, hoje disponíveis.

As imagens educam (ALMEIDA, 1999a, 1999b, 2004; COUTINHO, 2003; MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2005; MIRANDA, 2001, 2008; FERRARI, 2012; SILVA, 2015) e, por meio dessa educação, é necessário pensar na relação vídeo e conhecimento. Para Silva, Maia e Camargo (2016) devemos ultrapassar inicialmente o uso dos vídeos apenas como recurso didático ilustrativo, “reconhecendo assim o valor educativo e estético das imagens, sobretudo num filme em que as cenas são construídas na ausência de diálogos e apostando na força das imagens” (FERRARI, 2012, p. 40). Ao trazer para escola essa relação apostamos nas imagens como um instrumento de educação intencional.

Quando estamos em contato com um produto audiovisual, antes mesmo da sua exibição, Silva (2015) afirma que construímos na nossa imaginação uma idealização sobre o objeto e/ou assunto. Quando o mesmo é exibido, as suas narrações vão tomando uma forma estética na representação visual que se movimenta na sequência que é apresentada (começo, meio e fim). Independentemente de como tínhamos idealizado, esse objeto e/ou assunto e personagens reais ou fictícios vão tomando conta, expressando-se em imagens e palavras, valores e mensagens diversas que podem mostrar-se nas suas narrações e/ou figuras morais e modelares de virtudes e até vícios – signos da realidade.

Assim, dessa linguagem audiovisual, Almeida (1999b, p.12) refere “a credibilidade quase total do espectador naquilo que vê

---

1 Inicialmente proposto por Milton José de Almeida (ALMEIDA, 1999a).

nas telas e que acredita ser real e verdade.” Oliveira Jr. (2011, p. 102), também defende que toda a mídia, que é audiovisual “estaria, por este pensamento, educando-nos visual e auditivamente para certas sexualidades.” De certa forma, ele alerta-nos que,

[...] com raras exceções de programas mais didáticos e informativos, não está deliberadamente a educar-nos, ou seja, a mídia não realiza uma educação sexual, exceto no que se refere a informar-nos sobre coisas que dizem respeito à saúde pessoal e pública daqueles que vivenciam ou pretendem vivenciar práticas sociais vinculadas à sexualidade. [...] Este e alguns poucos outros têm sido os lugares em que entendo que a mídia tem-se voltado para uma educação sexual (OLIVEIRA JR., 2011, p. 102).

Diante destas considerações, proponho o uso de um curta-metragem como uma estratégia pedagógica para sensibilizar e fomentar questões junto aos educadores num processo de formação continuada sobre Educação Sexual e deficiências, um assunto ainda complexo na escola.

## O CURTA-METRAGEM

O Curta-metragem escolhido chama-se “*Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho*”<sup>2</sup>, com a direção e roteiro de Daniel Ribeiro, que deu origem ao filme “*Hoje Eu quero voltar sozinho*”<sup>3</sup>. Trata-se de um curta-metragem que aborda as descobertas afetivas de um adolescente cego. A trama destaca-se a partir de um personagem que lida bem com a sua falta de visão e que está a descobrir o amor, retratado de forma sensível e delicada, por um outro garoto que é vidente. Com a ausência do sentido da visão por parte do protagonista, todo o desenvolvimento da atração afetivo-sexual ocorre por outros sentidos, como o tato e olfato. Dizendo-se outro modo, o desejo sexual é percebido entre os jovens pelo toque e

---

2 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=KOo\\_y9YkRcc](https://www.youtube.com/watch?v=KOo_y9YkRcc). Acesso em 27 de maio de 2017.

3 RIBEIRO, Daniel direção. *Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho*. [Filme] Produção de Diana Almeida. Vitrine Filmes, 2013. 96 min.

pelo cheiro e sentido na convivência cotidiana que releva na intimidade as subjetividades que alimentam os afetos.

Na trama, é com o conhecimento de Gabriel, 15 anos, recém chegado na cidade, que a relação entre Giovana e Leonardo (o protagonista cego) começa a mudar. Além de ser a protetora e defensora do amigo, ela também acaba por perceber que sente algo além de amizade por Leonardo, mas não tem coragem de assumir. Como Giovana sempre foi atenciosa com ele, Leonardo não consegue perceber os sentimentos da amiga, nem do amor anterior e nem dos ciúmes diante da concorrência amorosa.

Leonardo, até então, limitado à amizade de Giovana, passa a reconhecer em Gabriel uma nova amizade e novos sentimentos. A interação entre os três acontece e o estreitamento do vínculo entre os rapazes ocorre no cotidiano da escola e nas atividades acadêmicas que exigem a convivência com os pares e, à medida que Giovana se distancia, abre-se o espaço para uma relação mais próxima entre Gabriel e Leonardo. Com o tempo, entre aulas, almoços juntos, trabalhos escolares e festas, Leonardo começa a sentir algo pelo Gabriel, no entanto, não compreende isso completamente logo no início. Através dos sentidos do olfato e do tato e da convivência próxima, o Leonardo descobre o desejo, e os sentimentos próprios do enamoramento, que nem sempre são completamente correspondidos, pois Gabriel mostra-se ambíguo entre a amizade e o amor romântico. Diante disso, Leonardo vivencia em silêncio os novos sentimentos e sensações próprias da adolescência. Aos poucos, vai reestabelecendo a relação com Giovana, até ao ponto em que decide revelar os seus sentimentos à amiga. Quando Leonardo revela os desejos que tem por Gabriel, Giovana fica confusa e pede um tempo para assimilar a novidade. Numa confusão armada pelo acaso, ele combina um encontro com Giovana, que se atrasa. Coincidentemente, quem surge é Gabriel. Sem se dar conta de que está na presença do amigo, fala com o Gabriel sobre seu interesse por ele e, nesse momento, acontece um beijo entre os dois.

## A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica para o curso de formação continuada de professores é partir do filme e discuti-lo com base na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991), que parte dos referenciais teóricos de Vygotsky (1988) e, resumida e didaticamente, apresenta os passos e ações que a seguir se descrevem, também utilizados por Maia, Spaziani e Abrantes (2016).

Primeiro, faz-se o levantamento das concepções, ações e representações que os professores têm sobre a sexualidade, a deficiência, e a sexualidade em pessoas com deficiências, denominada de “Prática social inicial”. Este levantamento pode ser realizado com questionários, diálogo e dinâmica de grupos, etc. e visa investigar tanto os conhecimentos teóricos prévios, quanto as histórias pessoais diante da temática.

A escolha do filme a ser utilizado deve ter em atenção as imagens e a narrativa. A partir da exibição do filme estimula-se o debate, com reflexões sobre a história, personagens, sentimentos, desfechos, etc. e registam-se as compreensões, representações e questionamentos, possibilitando assim a fase da “Problematização”. Em seguida, temos a “Instrumentalização”, onde os conhecimentos envolvidos com a problemática identificada são discutidos em conjunto, visando uma lógica processual de assimilação de conteúdos sobre sexualidade e deficiências. É importante que os professores usem a empatia, colocando-se no papel dos personagens da narrativa e serem flexíveis à ambiguidade que é própria diante de padrões sociais.

Já na fase denominada “Catarse”, o professor deve fazer uma roda de conversa para relacionar a temática com as diferentes realidades, concepções e culturas envolvidas na construção de um novo conhecimento. E por fim, na “Prática social qualitativamente distinta” deve-se perceber a conscientização das questões debatidas, a partir de relações objetivas da temática com a realidade. A partir daí os professores podem sugerir novas propostas de ação,

de direcionamento e de desafios, sobretudo pensando na sua própria prática pedagógica futura.

## ALGUNS APONTAMENTOS

Em primeiro lugar, é importante destacar que na proposta de formação continuada, o levantamento da prática social inicial antes do vídeo é de grande importância para os educadores, pois ela possibilitará em sala de aula olhares atentos aos valores e preconceitos, assim como às dificuldades e limites em relação ao tema. Isso, permitirá rever tabus e mitos que são construídos sobre a sexualidade das pessoas com deficiências. Além disso, a reflexão sobre a própria história de Educação Sexual entre educadores é fundamental pois, em grande medida, reflete o modo como eles serão formadores dos seus alunos na sala de aula (KAWATA; NAKAYA; FIGUEIRÓ, 2010; MAIA, 2006; 2011; SPAZIANI; PEREIRA; MAIA, 2014).

Assim, a narrativa, tal como é apresentada no filme, considera o desenvolvimento histórico e biopsicossocial da pessoa com deficiência como algo comum ao de quaisquer outros alunos, solidificando os princípios de uma sociedade inclusiva. A maior parte dos professores em formação poderão perceber que, na sala de aula, quando fizerem uso de um audiovisual irão estar atentos às questões de gênero evidenciadas, e desenvolverão o pensamento crítico dos alunos sobre elas, tal como aconteceu em Bruzzo (1995; 1998). Esta ideia foi reforçada por Moreno (1999, p. 17) quando argumenta que ao invés “de ensinar a obedecer, pode ensinar-se a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo.”

Outro ponto a destacar, refere-se a compreensão que poderá ser evidenciada pelos professores de que o que atravessa a narrativa do filme traz à tona os padrões definidores de normalidade, que coloca a orientação sexual heterossexual como “normal” e o desejo erótico como inerente apenas às pessoas com funcionamento íntegro: videntes, ouvintes, etc. Esta análise crítica pode ser desen-

cadeada intencionalmente por Ribeiro (2010)<sup>4</sup>, roteirista e diretor da curta metragem “*Hoje Eu não quero voltar sozinho*”, para quem tanto a deficiência visual quanto a homossexualidade ainda são questões motivadoras de preconceitos na sociedade. Inicialmente o filme seria chamado de “*Todas as Coisas Mais Simples: nem todo amor acontece a primeira vista*”, mas acabou recebendo um nome similar ao curta metragem: “*Hoje Eu quero voltar sozinho*”.

Diz o diretor,

o retrato de personagens com estas características nos meios audiovisuais, na sua maioria, dá-se abordando os problemas gerados por elas. Muitas vezes vimos personagens gays estereotipados ou retratados de forma escrachada. Caso não seja um problema na forma como se caracteriza o personagem, encontramos, muitas vezes, a homossexualidade como um obstáculo na trama, ou seja, é necessário superar o preconceito ou provar para a sociedade, amigos e família que ser gay é “normal”. [...] O filme aborda a descoberta da sexualidade de um garoto gay sem focar na sua orientação sexual. Sim, o fato de Leonardo ser gay é uma questão importante, porém menos do que a experiência de um primeiro amor, dos primeiros desejos, enfim, das descobertas da adolescência. A existência de personagens como Leonardo, que não consideram a homossexualidade um problema, são importantes na cinematografia mundial pois estimulam o debate sobre o tema, visando derrubar o preconceito. Além disso, o facto de Leonardo ser deficiente visual, acrescenta mais um elemento no debate sobre a sexualidade, já que todo o desenvolvimento da atração pelo amigo se dá por outros sentidos, como o tato e olfato (RIBEIRO, 2010).<sup>5</sup>

Embora nas palavras do diretor a orientação sexual não seja o ponto principal da trama, mas sim a descoberta da sexualidade, do seu primeiro amor, é interessante observarmos também que nesta formação os professores conseguirão inferir que a pessoa com cegueira foi colocada no lugar de um adolescente “comum”,

---

4 Encarte de divulgação do curta metragem “*Todas as Coisas Mais Simples: nem todo amor acontece a primeira vista*”. Daniel Ribeiro, 2010.

5 Idem.

a lidar com as dificuldades de interação social, diálogo com familiares e o reconhecimento das próprias emoções e sentimentos amorosos. Neste sentido, o filme atravessa assim um duplo tabu que pode ser trabalhado pedagogicamente pelos professores, “a sexualidade e homossexualidade” e o foco desvia-se da deficiência como uma condição limitante, deixando em evidência a sexualidade na adolescência.

Muitas vezes, alguns professores poderão evidenciar que antes da formação podem até prevalecer em suas concepções algumas crenças errôneas, pois nota-se ainda a pessoa com deficiência limitada na sua sexualidade, atribuindo-lhes uma “assexualidade” ou uma “diferença” em relação às demais pessoas, tal como foi observado em estudos anteriores (MAIA; RIBEIRO, 2010; MAIA, 2011). Entretanto, durante a formação podem apresentar um entendimento da sexualidade como algo abrangente, que envolve as atitudes, sentimentos e sensações diante das diferentes práticas sexuais e suas representações sociais e históricas, tal como encontrado em estudos anteriores por Vilaça (2017) e, neste sentido, ninguém é desprovido da expressão erótica subjetiva, no meio social e cultural em que vive.

No que se refere à sexualidade da pessoa com deficiência visual, estes professores compreenderão que ela, por si só, não acarreta, por princípio, nenhuma restrição na resposta sexual (desejo, excitação e orgasmo); no entanto, é importante atentar-se nas suas práticas quanto ao sentido e importância do erotismo humano, bem como para a aprendizagem sobre o corpo sexual e reprodutivo, tal como se tem observados nos estudos de Maia (2006; 2011). Na escolarização de alunos com deficiência visual é preciso que o educador considere diferentes condições específicas dos alunos, realizando as adaptações e o uso de recursos adequados para garantir a aprendizagem mas, evidentemente, ainda carecem de formação na área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da sexualidade se faz necessária na formação integral de todos os alunos; entretanto, muitos educadores não assumem essa tarefa, pois têm dificuldades e falta de formação quando há, entre os alunos, aqueles que têm uma deficiência; por isso, recorrem à formação continuada.

Logo, pensar na formação contínua para professores, utilizando o referido vídeo, por exemplo, é um modo pertinente e eficiente para atingir os propósitos de uma Educação sexual crítica que “forma o formador”, desconstruindo as suas crenças, desvelando os seus valores e preconceitos, instrumentalizando-os teoricamente, resignificando saberes e incentivando práticas inovadoras. Tal proposta deve ser colocada em prática junto de educadores, registrando e divulgando os resultados.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; ALMEIDA, Maria Amélia. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 408-423, maio/ago. 2010. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999a.

ALMEIDA, Milton José de. A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pró-Posições**, v. 10, n. 2, p. 9-25, 1999b.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral** (3 ed.). São Paulo: Cortez, 2004.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. 1995. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1995.

BRUZZO, Cristina. O documentário na sala de aula. **Revista Ciência & Ensino**, v. 4, p. 23-25, 1998.

CHIRAWU, Petronella; HANASS-HANCOCK, Jill; ADEREMI, Toyin Janet; REUS, Lisete de.; HENKEN, Sophie. Protect or enable? Teachers Beliefs and

Practices Regarding Provision of Sexuality Education to learners with Disability in KwaZulu-Natal, South Africa. **Sex Disability**, n. 32, p. 259-277, 2014.

COUTINHO, Laura Maria. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FERRARI, Anderson. “Politicamente silenciosa”: cinema e a formação ética-estética dos sujeitos. *In*: FERRARI, Anderson.; CASTRO, Roney Polato de (Orgs.), **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, 244p. (Caminhos da pesquisa educacional).

HEIGHWAY, Susan M.; WEBSTER, Susan Kidd. **S.T.A.R.S: A Social Skills training Guide for teaching assertiveness, relationship skills and sexual awareness**. Ed. Texas: Future Horizons, Inc. 2008.

**HOJE Eu não Quero Voltar Sozinho**. Direção e roteiro: Daniel Ribeiro. Produtora Lacuna Filmes. São Paulo, 2011. (16 min). son., color, 35 mm.

**HOJE Eu Quero Voltar Sozinho**. Direção e roteiro: Daniel Ribeiro. Produtora Lacuna Filmes. São Paulo, 2015. (96 min). son., color, 35 mm.

KAUFMAN, Miriam; SILVERBERG, Cory; ODETTE, Fran. **The ultimate guide to sex and disability**: for all of us who live with disabilities, chronic pain e illness. 2. ed. Califórnia/USA: Cleis Press. 2003.

KAWATA, Heloísa de Oliveira; NAKAYA, Karem Mayumi; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Reeducação Sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 85 – 111, jan./ jun. 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e Deficiências**. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, p. 84-115, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n.1, p. 103-116, jan./ jun. 2005. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3290>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; REIS-YAMAUTI, Verônica Lima dos; SCHIAVO, Rafaela de Almeida; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; VALLE, Tânia Gracy Martins do. Teacher opinions on sexuality and Sexual Education of students with intellectual disability. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n.3, p. 427-435, set.2015.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n. 2, p. 169-176, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista; ABRANTES, Angelo Antonio. A literatura infantil como mediação cultural: contribuições para a educação sexual. *In*: MARTÍN-Bris; MARIO MIRANDA, **Álvarez**; SEBASTIÁN-HEDERO, María Cristina, EDEL-NAVARRO, Eladio. (Org.). **Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones**. v1-La educación para todos y la calidad, 1.ed. p. 25-33. Madrid, ES: Alcalá de Henares, 2016.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A educação pelo cinema**. p. 1-12. 2005. Disponível em: <https://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/12/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 33, n.1, p. 99-115, jan/jun 2008.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. A fisionomia de Charles Le Brun – a educação da face e a educação do olhar. **Pro-posições**, vol. 16, n. 2, p. 15-35, 2005.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Caderno Cedes**, n. 54, p. 28-40, 2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola** (Trad. Ana Venite Fuzatto). São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. Poder e ternura: a educação dos sentidos nas sexualidades do filme Amarelo Manga. *In*: DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel de. (Orgs.), **Mídia, Educação e Sexualidade**. Londrina, PR: Syntagma Editores. 2011.

PEREIRA, Teresa Adelaide Ribeiro; VILAÇA, Teresa. Percepções sobre a abordagem educativa na reabilitação da sexualidade em contexto hospitalar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 14-31, oct. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 2015. 144f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

SILVA, Ricardo Desidério da; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; CAMARGO, Hertz Wendel de. Educação audiovisual da sexualidade: uma nova percepção do estudo de imagens e sons nos trabalhos de educação sexual na escola. *In*: BRUNS, Maria Alves de Toledo; MELO, Sonia Maria Martins de. (Orgs.), **Desafios da Educação Sexual: interfaces pertinentes com comunicação e tecnologia**. Curitiba, PR: CRV. 2016.

SPAZIANI, Raquel Baptista; PEREIRA, Patricia Cristine; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Memórias da Educação Sexual: relatos de educadoras sobre a infância e adolescência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, p. 646-655, 2014.

VILAÇA, Teresa. A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. **Health Education**, v. 117, n. 1, p. 110-126, 2017.

VILAÇA, Teresa. Interação no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola. **Revista Linhas**, v. 17, n. 34, p. 28-57, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WILKENFELD, Bonnie; BALLAN, Michelle. Educators attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. **Sex Disabil**, v. 29, p. 351-261, 2011.

2

# 2

## **A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM: POSSÍVEL INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR**

*Samuel Gonçalves Pinto  
Glaura Aparecida Lopes da Veiga*

### **REFLEXÕES SOBRE O INDIVÍDUO E SEU DESENVOLVIMENTO GENÉTICO E EMOCIONAL DENTRO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Aprender é incorporar um novo comportamento. O indivíduo nasce com uma série de reflexos inatos que vão sendo desenvolvidos pelo processo do ensino-aprendizagem. Embora nem todo comportamento e suas alterações sejam resultados de aprendizagens, muitos deles fazem parte da nossa matriz genética. O ser humano nasce inativo, podendo conceber aprendizagens através de relação com outro ser humano.

Saltini (2008, p. 100) afirma que “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.” Ressalte-se que quando Saltini afirma todos estes sentimentos e emoções ele foca a afeti-

vidade. Para o autor é necessário olhar o educando como um todo e um ser em processo de aprendizagem e progressão.

No entendimento de Perrenoud (2000, p. 55):

Para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido, que o envolva e mobilize. Deve também solicitá-lo em zona de desenvolvimento próximo.

Segundo Piaget (s.d. *apud* SEBER, 1997), o desenvolvimento cognitivo de uma criança faz-se por estágio, ou seja, as aprendizagens mudam ao longo do tempo e de sua maturação de uma estrutura anterior e de uma pré-disposição para uma nova estrutura.

Piaget (s.d. *apud* DELLA PACE, 2000, p. 13) nos diz que “é de fundamental importância que o sujeito no processo de construção de suas estruturas cognitivas e do conhecimento esteja ativo em constantes e múltiplas interações com o ambiente.”

Vygotsky (1998, p. 75) afirma a importância das interações sociais, com enfoque na mediação e internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, apontando que a construção do conhecimento só ocorre quando há interação entre pessoas. A criança aprenderá a partir de sua interação social, ou seja, com as pessoas a sua volta e seu meio. Nesse sentido, a importância do outro não está somente no processo de construção de conhecimento, mas também nos costumes, hábitos, cultura e forma de agir de cada sujeito. O autor afirma ainda que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológicas) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Pino (1997 *apud* TASSONI, 2011, p. 2) ao expor os processos cognitivos, aponta uma relação que “envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece; a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento.”

Nas trocas de experiências entre as pessoas é que ocorrerá a aprendizagem, podendo ser determinante a afetividade. A qua-

lidade dessas trocas é que tornará possível a internalização do conhecimento e ditará a forma como ela se dará ou não. No desenvolvimento desse processo estarão presentes tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Abre-se então, um espaço para os estudos com foco na influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem. Portanto, o vínculo afetivo entre o educador e o educando poderá permear a construção do conhecimento e internalização da aprendizagem.

Wallon (1968 *apud* TASSONI, 2011, p. 5) dedicou seus estudos às emoções e afetividade. Segundo ele, a afetividade desempenha um papel fundamental na formação da inteligência, determinando interesses e necessidades individuais. Considerando assim, ela é a base e o eixo da construção do conhecimento. Quando se nasce, desenvolve-se no ambiente social a primeira relação afetiva com as pessoas que nos rodeiam e uma relação com o ambiente para nossa sobrevivência. Ainda, de acordo com esse autor, existe uma diferença entre emoção e afetividade. Wallon define emoção como sendo manifestações de estado subjetivo, mas com ligações orgânicas. Nesse raciocínio, Dantas (1992 *apud* TASSONI, 2011, p. 87) afirma que:

Identifica que as emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto, e a depressão. [...] outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica.

Já o termo afetividade tem um conceito maior e mais abrangente; apresentando maiores manifestos e englobando sentimentos de origem psicológica e emoções de origem biológica. Della Pace (2000, p. 13) nos mostra que:

[...] tendo em vista que o professor, acima de tudo, é um participante na construção da personalidade de seu aluno, ele, muitas vezes, forma expectativas no sentido de trabalhar apenas os conteúdos, revisando as técnicas de ensino e ignorando

a importância de uma relação afetiva que deve ser estabelecida através de trocas e que guarda sentido tanto para ele, como para o aluno.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos intimamente ligados desde o nascimento. A relação entre eles é mediada através da linguagem. A linguagem se vale de signos que podem auxiliar na memória, atenção e lembrança. Utiliza ainda os conceitos, onde serão transmitidos principalmente os conhecimentos científicos. O aprendizado dos conceitos deve acontecer em dois planos: Interpsíquico e Intrapsíquico.

Na visão pedagógica, o aprendizado do conceito significa um avanço no processo de aquisição do conhecimento. Esta relação desenvolvimento/aprendizagem apresenta-se em níveis: Real, Potencial e Proximal.

A aprendizagem eficaz é aquela que se adianta ao desenvolvimento, no nível do desenvolvimento proximal, que são ainda funções de desenvolvimento que estão a caminho de se completar: [...] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

O processo ensino-aprendizagem deve tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do educando, tendo sempre como meta o desenvolvimento ainda não alcançado. Ao professor cabe fornecer pistas, guiar, mediar, persuadir e corrigir aos pensamentos e estratégias dos alunos, criando condições para que os processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente no aluno. E através do ato de avaliar o professor tem como mensurar e validar a aprendizagem, ou refazer meios para que esta aprendizagem efetiva se concretize.

## **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM**

A afetividade é uma constante dinâmica em que o ser humano está enredado. Um sujeito geralmente se liga a outro pelo senti-

mento chamado amor que conseqüentemente desencadeia vários outros sentimentos, o que torna a afetividade uma variável muito complexa. Ela é uma mistura de todos os sentimentos e, como o desenvolvimento humano não está pautado exclusivamente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos, os estudos sobre a afetividade são extremamente importantes. Hoje, sabe-se que muitos sentimentos são educáveis e que é possível através da relação de educação orientar e ajudar uma criança para que ela construa bons ou maus sentimentos. Sabe-se, ainda, que o ser humano tem grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado. Nesse sentido, a afetividade está ligada à construção do sujeito e sua relação é fundamental com a aprendizagem. Logo, a relação entre o aprendiz e o professor deve ser a mais próxima possível, pautada em aspirações de aprendizagem cognitivas e afetivas.

Cunha (2010, p. 16) pondera que “na sua definição etimológica, o afeto é neutro. Pode exprimir um sentimento de agrado ou desagrado em diferentes graus de compaixão; disposição de alma, que tanto pode revelar amor ou ira”. Pela explanação anterior, entende-se que é por meio dos sentimentos que se obtém uma saúde mental e emocional. E, por meio dessas vivências, se tem bons ou maus resultados, se é encorajado ou amedrontado a romper barreiras e construir novos aprendizados. O afeto apresenta várias dimensões, e entre elas as subjetivas.

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 28) afirma que:

Nenhuma criança nasce sabendo controlar suas emoções, e dessa forma, salta da frustração para o encantamento, da alegria para a tristeza em segundos, mas sua convivência com os adultos vai pouco a pouco modelando esse descontrole emocional, levando-a a se compreender melhor e, a saber, usar suas emoções de acordo com as circunstâncias.

Cury (2008, p. 62) afirma que “há milhares de jovens nas universidades destruídos de sensibilidade, com traços marcantes de

psicopatias. Tem cultura acadêmica, mas não são solidários, tolerantes, altruístas; ao contrário, são egoístas, radicais, sectários.”

Em geral, a afetividade está fortemente ligada à capacidade de aprendizagem e, conseqüentemente, ao desempenho escolar. Assim, estabelece a importância de alguns elementos que possibilitam efetivamente a aprendizagem como: o autoconhecimento, a autonomia e a autorregulação da conduta, que juntos formam um tríplice alicerce para a autoestima, o qual é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem do indivíduo. Educar a autoestima é uma tarefa simples e fácil, basta ter consciência que o elogio alivia as dores dos erros, e acaba por realçar as qualidades do indivíduo construindo assim alicerces eficazes para que os acertos floresçam reconstruindo suas falhas. Sendo assim, o desempenho do estudante tende a ser positivo quando há uma relação mais amorosa e resguardada em seu direito humano.

De acordo com Freire (1998, p. 160):

[...] na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

O educador que tratar afetuosamente, sem excessos ou omissões, seus educandos, mostrar-se-á um profissional consciente de suas práticas pedagógicas. E a postura que se espera de um professor consciente é a daquele que promove a interação entre o aluno e o meio; que tenha competências e habilidades para atuar em torno desses dois elementos, criando situações para que a criança obtenha aprendizagens que a leve a atuar sobre o mundo que a cerca de forma positiva. O educador deve repensar sua prática pedagógica frequentemente, transformando-a em um elo dinâmico de ligação entre o afeto e a aprendizagem.

Entretanto, a afetividade não deve interferir no cumprimento ético do dever do professor, no exercício de suas faculdades e sua autoridade. Nestas condições, o professor tem melhores condições de se autoavaliar e de propor novas práticas e estratégicas de envolvimento. Mostrando-se um educador que vai além de suas obrigações ultrapassando fronteiras, deixando fluir um pensamento lógico e racional, mas também ousado, criativo, inovador.

Cunha (2010, p. 44) afirma que:

O ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico deve ser a emoção. Como vimos, a emoção do aprendente apropria-se do que será apreendido e, dessa forma, o afeto atua no início do processo de aprendizagem para canaliza a atenção e no final para ajudar a memória no resgate das informações.

O docente está inserido e em movimento, com sua mente e suas emoções, em um contexto social, cultural, político e econômico. Como pessoas, eles interagem continuamente com outros indivíduos que também integram mente-corpo-emoções de forma contextualizada no meio em que vivem. E entre estas relações interpessoais destaca-se de forma especial e complementar, o par professor-aluno.

Almeida e Placco (s.d. *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p. 134) destacam que “[...] hoje, mais do que nunca, professores e alunos querem ser ouvidos, compreendidos, considerados – querem uma relação de pessoa para pessoa.”

Em conformidade com o pensamento dos autores citados anteriormente, pode-se inferir que na relação afetiva dos seres humanos, carinho, afeto e amor são necessários para que sejam despertados sentimentos de valorização e respeito. Sendo assim, abrem-se canais para o entendimento e a aprendizagem, que ocorre de maneira equilibrada e tranquila. Quanto mais alunos e professores, se deixam seduzir por bons sentimentos, melhor reelaboram suas experiências e as vivenciam em novos contextos com mais segurança e êxito.

Para Piaget (s.d. *apud* SALTINI, 2008), o desenvolvimento afetivo intrinsecamente ocorre concomitantemente com o desenvolvimento moral. A criança em cada momento de suas fases de desenvolvimento vai superando-se de acordo com as interações com o outro, ampliando o conhecimento do seu eu e do outro como referência. A afetividade está relacionada às vivências do professor e do aluno, porém conhecer o desenvolvimento cognitivo e afetivo do discente possibilita ao docente uma prática pedagógica mais eficaz e amplia as formas de como mediar o ensino-aprendizagem. Para tanto, pode-se perceber que é benéfico priorizar o afeto em todos os tipos de relacionamentos, dentro e fora do espaço pedagógico, de modo a conhecer e acolher melhor o aluno. Sendo assim, um professor com sua afetividade bem elaborada, que busca uma maior aproximação do seu aluno abre espaço para estimular e motivar seus alunos a aprendizagem real, e assim, educa os estudantes para além da profissão, educa para a vida.

No contexto acima, Libâneo (1994, p. 249) afirma que:

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente).

Entende-se por cognoscitivo toda a forma de ensinar e aprender, visando à transmissão, acomodação e assimilação dos conteúdos sistematizados dentro do âmbito escolar. Nesse sentido, o professor apropria-se de uma estruturação didática como: objetivos, conteúdos, avaliações para um determinado fim que é o de esgotar os conteúdos planejados. Os alunos, por sua vez, aparentemente aptos ao entendimento conforme a maturação de seu organismo e desenvolvimento mental predispõe-se a aprender. Contudo, ainda, o professor reavalia seu trabalho de forma a reelaborá-lo caso haja necessidade de nova explanação dos conteúdos estudados.

Para atingir bons resultados é preciso que o docente usufrua de recursos de linguagens e torne-se envolvente com sua postura intelectual, filosófica, moral, ética e por fim emocional.

Já os aspectos socioemocionais se referem às ligações afetivas entre o professor-aluno objetivando estabelecer de início bom relacionamento de educação. Esse relacionamento vai se lapidando com o cotidiano, podendo ser manifestado de forma positiva ou negativa, dependendo de como está sendo construída esta relação afetiva. Para Cury (2008, p. 112) “o amor e a admiração, bem como o respeito, são espontâneos, caso contrário produziremos servos e não pessoas livres para decidir.” Faz parte do contexto da profissão do educador a compreensão de que a afetividade é a primeira forma de relacionamento da criança com o mundo que a cerca, e com os adultos que estão ao seu redor.

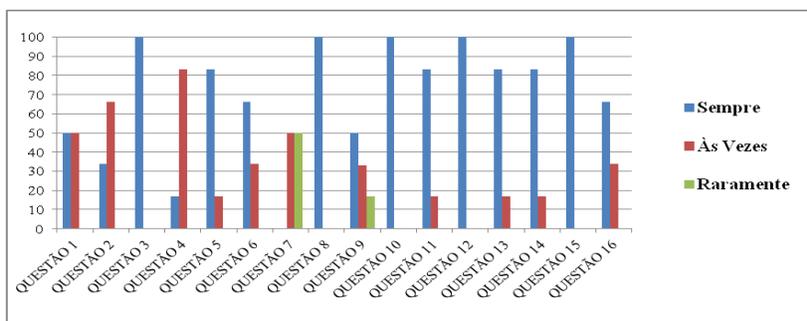
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo aborda as reflexões obtidas através das respostas da aplicação do questionário elaborado, bem como as possíveis relações da afetividade com o desempenho escolar no período e contexto analisados.

### **RESULTADOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE AFETIVIDADE**

Seis professoras do município de Ponte Nova/MG, com idade entre 28 a 50 anos e tempo de serviço de 4 a 20 anos responderam a um questionário que continha, em sua maioria, questões relativas à afetividade no ambiente escolar. O gráfico 1 traz os resultados em percentuais das respostas dadas pelas professoras.

**Gráfico 1 – Percentual das respostas das professoras no questionário de afetividade**



Fonte: os autores (2019).

Como pode ser observado no gráfico acima, as respostas tenderam a se concentrar na frequência “sempre”. Todas as questões, exceto a questão 7, essa frequência estabelece uma relação maior de afetividade.

Para fins de discussão das respostas do questionário, vamos agrupar as questões em três tópicos, a saber: perfil do professor – questões 1, 4, 5, 6 e 10; ambiente – questão 2 e prática pedagógica – questões 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

## **PERFIL DO PROFESSOR**

O novo professor deverá ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade. As diferentes competências cognitivas só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento.

Dessa forma, um professor mais calmo e compassivo, com um equilíbrio emocional adequado, tem maiores chances de proporcionar tais situações. De acordo com as respostas obtidas, 50% dos professores questionados procuram sempre agir com calma, passividade e paciência nas variadas situações de sua sala de aula, fato que pode favorecer um melhor ambiente de aprendizagem. A aprendizagem não inclui apenas os conteúdos das disciplinas, mas engloba vários outros aspectos que o docente precisa estar atento.

Segundo estudos de Santos e Paraíso (1996, p. 37), “o currículo constrói identidades e subjetividades junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades.” Ou seja, quando ocupamos esse espaço social – escola, lidamos com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

Portanto, a formação dos professores deve se constituir em um processo contínuo que atenda as necessidades da sociedade, as quais estão em constantes mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, esse processo se principia antes mesmo que os professores comecem a atuar no magistério, ou seja, na formação inicial, devendo continuar ao longo do exercício da profissão com a formação em serviço. Quando se analisa as respostas obtidas no presente estudo, percebe-se que 100% das entrevistadas aprendem novos conhecimentos com prazer, mas apenas 17% se qualificam frequentemente, colocando em prática a formação continuada.

Assim, o objetivo da formação continuada, que é garantir a qualificação dos professores em exercício com vistas à consolidação e ampliação de seus conhecimentos e a renovação pedagógica não se constitui de forma adequada para a maioria das professoras selecionadas. Existem várias explicações para esse fato e pensar que apenas uma delas estaria influenciando nesse resultado seria absoluto reducionismo. A alta carga horária a que os professores estão submetidos semanalmente, os baixos salários e a falta de incentivo para realizar determinados cursos são algumas dessas

explicações. Outros fatores intervenientes na reduzida busca pela formação continuada estão relacionados aos próprios cursos de formação que, em sua maioria, são à distância ou semipresenciais. Como afirma Gatti (2008, p. 61):

[...] os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais (condições físicas dos polos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores.

Cunha (2011) afirma que a flexibilidade das ações de formação deve estar de acordo com as necessidades de aprendizagem do professor e as características do que se aprende, e não sempre organizadas e propostas de uma única forma.

Nessa perspectiva Demo (1996) ressalta como fundamental unir os objetivos de formar cidadãos competentes ao mesmo tempo em que educa pelo conhecimento para se atingir qualidade na educação.

Dessa forma, o professor ideal será aquele que atenda seus alunos com qualidade e eficiência e que busque sempre a inovação e informação para melhor desenvolvimento dos mesmos. Ademais, o professor deve reconhecer que as habilidades emocionais são peças fundamentais na aprendizagem e que a valorização da experiência de vida trazida por seus alunos tem seu significado.

## **AMBIENTE**

Considerando que o aprendizado e a progressão do aluno dependerão do processo por ela desenvolvido e das possibilidades que o ambiente escolar lhe oferecer, a escola é, então, lugar de encontro das criações humanas. É onde fortalecemos e compreendemos também a vida e a evolução humana. Tanto os conhecimentos produzidos como a aprendizagem concebida, se dão através de um ambiente onde as relações deverão ser pautadas na confiança, respeito e afeto.

A escola está marcada pela sistematização global e unificada em sua organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que são trabalhados pra que os docentes aprendam e se desenvolvam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estrutural na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modo de ação. Ou seja, o ambiente escolar e o processo de escolarização marcam-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Para tanto, essa responsabilidade política de educadores leva-os a investir cada vez mais na qualidade de sua atuação profissional.

Veiga (1989, p. 117) afirma que:

É dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É ali, naquele espaço físico, local constituído para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos. O espaço físico é então dinamizado pela relação pedagógica porque registra, em situação concreta, a maneira de se viver esta relação.

Pensar na organização de um ambiente propício a formação e aprendizagem é de suma importância, pois ele nos agrega valores e proporciona discussões que levam os alunos a pensar, interagir, discordar, concordar, e esse ambiente deve ser “potencialmente significativo”, para que o discente possa aprender descobrindo, elaborando e construindo significados numa interação dinâmica e permanente com os textos que existem ao seu redor.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Como discutido anteriormente, o perfil do professor e o ambiente precisam ser acolhedores para que haja uma aprendizagem significativa. Aliado a esses dois fatores, a prática pedagógica con-

siste em outro elemento importantíssimo na elaboração e sistematização do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Solé (2000 *apud* BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 98) afirma que “o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo”, principalmente se nesse projeto educativo o professor necessite de intervir com maior frequência por auxiliar na formação cidadã do estudante. E, para que ocorra essa intervenção com tal objetivo, é preciso pensar em como ajudar o educando a interagir com a sociedade de modo crítico e confiante, que o possibilite a desenvolver as habilidades inter e intrapessoal. E isso só será possível através da construção do autoconhecimento e do conhecimento do mundo que o cerca.

O profissional que emerge de ações complexas e por vezes contraditórias, revela um perfil docente multifacetado. O que implica em construção de espaços de produção e reprodução de conhecimentos, em que se hierarquizam os produtos de vivência de uma mesma categoria profissional, que é a de educadores e futuros profissionais. Contudo, o professor está mudando, se tornando mais crítico, tem vivenciado espaços múltiplos de formação, absorvendo um volume cada vez mais crescente de informações, e se expandindo para melhor elaborar sua prática pedagógica. Veiga (1989, p. 117) nos convida a tal reflexão:

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. E, ainda, na sala de aula que o professor cria e recria a sua própria Didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, a execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino. Ele vai mais além, pois o domínio da Didática se estende a outras questões que extrapolam o seu campo, mas que, de certa forma afetam-na diretamente.

Para tanto, o professor deve observar e refletir sobre a sua prática, voltando-se para uma análise real e construtiva, fazendo com que ele se reestruture a fim de melhorar o seu desempenho e de seus alunos. Tendo em vista o conceito de educar com afeto, nota-se, através da pesquisa realizada, que os educadores encontram-se firmemente conectados às novas “exigências” do mercado, quando 100% das entrevistadas nos respondem que amabilidade e respeito são uma constante em suas práticas pedagógicas, e que fazem suas mediações com atenção, carinho e tranquilidade. Contudo, apenas 85% delas prezam por um ambiente acolhedor, e, ainda, somente 80% abrem espaço para que seus alunos façam suas reflexões. Isso mostra uma contradição, que pode ser parcialmente esclarecida quando questionadas sobre as reflexões de suas práticas, quando 50% delas revelam que ainda estão conectadas em momentos de práticas cristalizadas e enrijecidas. Assim, metade das professoras entrevistadas deixa transparecer, aparentemente, um ambiente muito controlador.

Em relação ao apoio desse profissional da educação, pode-se averiguar neste estudo que 50% das professoras contam sempre com o serviço de supervisão e 30% às vezes. Contudo, o mais intrigante é que 20% raramente encontram essa mediação, a qual é extremamente necessária para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. O papel do supervisor escolar consiste em propiciar a efetivação pedagógica, acompanhando as relações de aprendizagem entre professor e aluno e analisando e orientando para que o currículo experimente uma pluralidade metodológica. E assim, contribuindo para a realização de um trabalho em conjunto e interdisciplinar que possa garantir o sucesso mútuo de educador e educando. E, finalmente, o supervisor deve rever a sua própria prática e o seu papel no contexto escolar, mantendo-se coparticipativo em todo o processo ensino-aprendizagem.

## DESEMPENHO ESCOLAR E POSSÍVEIS FATORES INTERVENIENTES

O desempenho escolar está atrelado a diferentes fatores. Uma das maneiras de se medir esse “indicador” é através das taxas de aprovação e reprovação. Essas taxas quando acompanhadas durante um determinado período, mostram a eficiência ou não das práticas pedagógicas adotadas pelos professores e o sistema de uma escola, e servem de embasamento para a construção de projetos de intervenção para alunos com defasagens em aprendizagem.

Sabe-se que a qualidade do ensino na escola pública brasileira é muito baixa em relação aos países mais desenvolvidos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga anualmente resultados do Censo Escolar do ano anterior, realizado em colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação com todas as escolas públicas e privadas do país.

Os resultados estatísticos apontados pelo INEP têm como objetivo conscientizar da real situação do ensino no país e servem de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

O Censo Escolar se constitui no principal instrumento de coleta de dados sobre a educação, e, portanto, serve como subsídio para as políticas educacionais. Dados do INEP mostram uma realidade muito desfavorável da situação dos educandos no Brasil. Dentre os fatores apontados, encontra-se a baixa condição socioeconômica das famílias de onde os alunos são oriundos, que implica em extrema carência de bases educativas e atrasos, por ingressarem tardiamente na escola ou por repetências.

Observa-se que não há, das docentes, um Plano de Intervenção Pedagógica claro, coerente e conciso que agregue mudanças na referida escola, pois existe um baixo desempenho dos alunos avaliados e alto índice de reprovação escolar. Esse fato caracteriza-se por alunos com grande dificuldade de aprendizagem, alu-

nos que não apresentam aprendizagem necessária para a fase em que se encontram, infrequência, alto índice de alunos com desvios comportamentais, desmotivados, descomprometidos com o aprendizado, e que não reconhecem o valor e a importância da escola. Contudo, o fator mais alarmante referenciado pelos alunos é a falta de perspectiva de um futuro melhor.

A falta de motivação dos alunos se constitui em um fator interveniente no desempenho escolar. Porém, como mencionado anteriormente, o desempenho escolar possui influência de diversos fatores, entre eles estão o de ordem familiar, cultural e socioeconômica. Com a soma desses fatores de forma positiva almeja-se uma situação onde haja uma melhoria significativa no desempenho escolar dos alunos, elevando o nível de aprendizagem e diminuição da reprovação escolar. É objetivo do Plano de Intervenção Pedagógica das professoras estudadas, sanar as dificuldades encontradas em todo o âmbito escolar. Assim cada aluno atingirá, em cada fase, os níveis definidos no Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pela escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem necessita de atenção especial do professor, tanto no campo cognitivo quanto no afetivo. Mais do que a decodificação de conteúdos, o ensino deve primar pela formação de um cidadão holístico, pois aprendizagem cognitiva e desenvolvimento pessoal são concomitantes. Para tanto, a exposição de conteúdos e informações não são suficientes. O professor precisa entender a importância do afeto ao exercício de ensinar nos dias de hoje, e encontrar prazer no ato de transmitir e construir conhecimentos.

Sendo assim, pode-se concluir que, os estudos sobre a formação cognitiva e emocional têm conquistado grandes avanços, porém devido às práticas pedagógicas baseadas num processo tradicional dos professores, forma-se educandos com capacidades cognitivas elevadas, mas com baixo índice emocional e pessoal

elaborado. Percebe-se ainda que, embora muitos professores comprometam-se com uma educação como um todo, fica uma grande margem de muitos que geralmente tem em sua formação inicial voltada apenas para o conceito cognitivo e estagnado. Até hoje o enfoque do processo de ensino-aprendizagem sempre foi à decodificação, o conhecimento dos conteúdos, enfim, em atividades mecanicistas e conteudistas.

Contudo, esse quadro vem se transformando nos últimos tempos e torna-se necessário que estas mudanças se processem no sentido de aprimoramento da qualidade de ensino onde alunos possam ter seus ritmos de aprendizagem respeitados e estimulados afetivamente, onde os valores sejam trabalhados, e de forma a aflorar seus afetos. Mais uma vez, a formação contínua dos docentes é pressuposto básico para uma boa formação dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 173p.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2009. 139p.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135p.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. 129p.

CUNHA, José Edmilson da. **Formação continuada de professores**: tendências e perspectivas da formação docente no Brasil. 2011. Disponível em: [http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v3/artigo\\_10.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v3/artigo_10.pdf). Acesso em: 10 ago. 2011.

CURY, Augusto Jorge. **O código da inteligência**: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008. 239p.

- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 171p.
- DELLA PACE, Maria das Graças Alvarenga. **A dimensão afetiva na relação professor-aluno no cotidiano de uma instituição escolar**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade Estácio de Sá, 2000.
- DEMO, Pedro. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. *In*: MENEZES, L.C. (org.) **Professores: Formação e Profissão**. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 55p.
- SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. 152p.
- SANTOS, Luciola P.; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n.7, 1996.
- SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997. 2446p.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. 2011. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 22 mar. 2011.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 186p.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins, 1998. 101p.
- WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

3

# 3

## EDUCAÇÃO, SURDEZ E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

*Daniel Neves Pinto*

Segundo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2012), cerca de 80% das crianças surdas estão incluídas em salas de aula regulares onde, seus colegas e professores são ouvintes.

Diante o Art. 8º da Lei nº 7.853/89, “[...] qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível [...]” e, diante uma variedade social, político e educacional, os esforços para melhorar a vida das pessoas com surdez, tem afetado o cotidiano e a intenção de seus serviços. Melhores condições e esforços apropriados a uma acessibilidade com inclusão efetiva, somam a melhoria substancial a educação e ao suporte nos serviços às pessoas com surdez que permeiam em idade de frequentar uma instituição educacional.

Crianças com surdez têm sido cada vez mais incluídas em programas de inclusão educacional em ensino básico, porquanto, há uma considerável necessidade de propor incentivos reais de aprendizado a este grupo de pessoas que, certamente proporcionará uma igualdade de relacionamento e instrução. São muitos

os desafios, sejam elas por parte dos educadores e até mesmo por parte dos alunos surdos, que obtêm uma cultura diferenciada às pessoas ouvintes.

Mesmo nos dias atuais repletos de leis apoiando a inclusão, infelizmente, alguns educadores, pesquisadores e até mesmo, membros da comunidade surda, entendem que o emprego da educação de surdos como uma educação especial parece contraditório bem como inconsistente. Para estes grupos, a educação deveria ocorrer exclusivamente e não de forma inclusiva. Este artigo observa os mais variados aspectos distintivos de educação e as transformações sociais da pessoa com surdez, incluindo pretextos ideológicos de natureza cultural e social em uma diversidade da população estudantil, seus efeitos críticos na aquisição linguística e sociolinguística sob interferência do profissional Intérprete de Libras acompanhando-os em sala de aula.

A aceitação das crianças surdas em escolas regulares acompanhadas pelo profissional Intérprete de Libras, quando comparadas com crianças surdas que frequentam escolas especiais, é motivo de preocupação. Pesquisas indicam que as crianças surdas são mais propensas a serem negligenciadas por seus colegas também surdas em escolas regulares e menos propensas a ter um amigo em sala do que seus colegas ouvintes. As crianças com surdez que possuem menor empregabilidade na oralização, também são relatadas como mais solitárias e menos coerentes do que, aquelas com melhor inteligibilidade na oralidade nas salas de aula onde são incluídas individualmente. Mesmo quando as crianças surdas têm boa linguagem oralizada, ou aquelas que têm implantes cocleares ou utilizam aparelhos auditivos, elas ainda têm mais dificuldades na interação social, especialmente quando se encontra em ambientes ruidosos.

No Brasil não há muitas pesquisas que se diz respeito aos resultados sociais das crianças com surdez na educação inclusiva; no entanto, as existentes indicam que há escassez na qualidade desses estudos e de seus resultados, e aqueles que atendem a indicadores de práticas baseadas em evidências são poucos. Um

dos propósitos do presente artigo, portanto, é examinar a literatura à luz de indicadores de qualidade para práticas baseadas em evidências que identificam as práticas atualizadas e efetivas em apoiar crianças com surdez e suas interações com pares em contextos inclusivos.

## **OS BENEFÍCIOS DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

A Língua Brasileira de Sinais é uma linguagem complexa, que tem sido utilizada há pouco mais de 100 anos em todo Brasil. Línguas de sinais são diferentes das línguas orais no conceito em que são línguas tridimensionais compostas por movimentos e expressões. Qual a importância das escolas começarem a ensinar a Libras no ensino fundamental ou médio?

A Língua Brasileira de Sinais é a segunda língua oficial do Brasil e felizmente vem crescendo gradativamente sua expansão. A importância de aprender Libras é enorme e poderíamos descrever inúmeros benefícios por ter este conhecimento que vai além das vantagens próprias, relacionados à aprendizagem de uma segunda língua, que permite uma melhor visão sobre a história e cultura surda propondo oportunidades de se comunicar com aqueles que não ouvem. O aprendizado da língua de sinais desenvolve a consciência e a sensibilidade à diversidade cultural e linguística, além de, preservar a identidade cultural de um povo. Fornece o enriquecimento cultural, que é o melhor meio de promover a compreensão entre surdos/surdos e surdos/ouvintes dando oportunidades de identificação, questionamentos e desafios às próprias culturas, valores e perspectivas de contribuir positivamente para a sociedade, além disso, torna-se uma diversão ao realizar os sinais.

Os benefícios do uso da Libras desde a detecção da surdez indica eficácia no reconhecimento das palavras, consequentemente na comunicação. Todos nós sabemos que as crianças estão ininterruptamente em movimento e ações. Quando brincamos e colocamos ações para as crianças, eles sempre querem

executar essas ações. Assim também, é uma criança surda! Por isso quanto mais precoce trabalharmos a língua de sinais, melhor será seu desenvolvimento.

A habilidade de se comunicar dá às crianças uma sensação de poder, de independência, de relação afetuosa entre pessoas, as deixam mais ocupadas, o que as tornam mais felizes e menos frustradas com a relação de ser a “diferente”. Como consequência, a Libras permite que as crianças se comuniquem em mais de uma maneira com os seus professores e colegas, podendo diminuir atos de violência como: morder, bater e gritar.

Dentre todos, o maior benefício de aprender a Libras ainda quando jovem ou criança é que entre duas pessoas, surdos e ouvintes terão uma comunicação diferente do habitual, porém, eficaz e capaz de promover o ato mais utilizável em nosso mundo que é transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra como resposta.

O aprendizado da Libras em uma idade jovem também pode beneficiar outras crianças com necessidades especiais como: pessoas com síndrome de Down, autismo, paralisia cerebral, afasia e outros atrasos de linguagem e deficiências. O ato de “mexer” com as mãos e ao mesmo tornar a comunicação real é uma nobre ação entre pessoas que “fantasiam” o mundo de forma diferente.

De fato, há tantos benefícios em aprender Língua Brasileira de Sinais em uma idade jovem. Como você leu, a Libras não só ajuda as crianças ouvintes a se comunicarem em uma idade jovem com pessoas surdas, mas também, auxilia as crianças com necessidades especiais a comunicar com as mãos, assim, exercitando os membros superiores inconscientemente e de forma fisioterápico. É também uma ponte entre as línguas orais e visuais em que duas pessoas que falam línguas diferentes são facilmente capazes de comunicar ao usar a linguagem gestual. Os benefícios são incríveis e não há nada negativo sobre a aprendizagem da Libras. Aprender a Língua Brasileira de Sinais dá, às crianças, a oportunidade de explorar, apreciar a cultura auditiva e ser admirado pelos Surdos.

## INTERAÇÃO E SUA DEFINIÇÃO

Interação é definida como permuta social entre dois ou mais indivíduos, que pode ser de alguma duração e onde as ações dos participantes são interdependentes (JOHANN, 2017). Além disso, o significado de interação para as pessoas com surdez, pode se referir a qualquer tentativa de chamar a atenção do ouvinte ou de se comunicar através de meios linguísticos oralizados. Baseado nas definições combinadas por autores no campo de investigar interações sociais de crianças e aquelas relacionadas com interações entre crianças com surdez, a interação nesta revisão refere-se a qualquer troca social, qualquer comunicação linguística, seja oralizada ou sinalizada ou não linguística por meio das expressões faciocorporais.

## INTERAÇÃO E HABILIDADES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO

A interação entre crianças com surdez e crianças ouvintes têm acontecido naturalmente enquanto a inclusão propõe de maneira eficiente e sem medir esforços às dificuldades. Assim, os serviços de educação e inclusão tornam fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo, comunicacional e relacional, uma vez que, as consequências na perda de audição não são limitadas apenas aos sinais ou aos sons ambientais. Significativamente, é a falta de acesso consistente aos estímulos que resultam o próprio desenvolvimento da linguagem.

A aquisição e refinamento das habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas de linguagem ocorrem através do ouvir para a maioria das crianças. O período importante, na estimulação linguística é dentro dos primeiros 3 anos de vida como descreve Pedroso (2006). Essas habilidades, posteriormente, resultam em comunicação interpessoal fluente e, portanto, acessam a imensidão da aprendizagem sociocultural e acadêmica que serve como alicerce para a vida adulta. Quando ocorre uma promoção pre-

coce aos estímulos auditivos, facilita e potencializa a linguagem e a interação. Pedroso (2006) descreve ainda que, nos 36 primeiros meses de vida, todas as crianças normalmente em desenvolvimento, apresentam boa capacidade de relação e interação e se não houver, o prejuízo comunicacional aumenta. O crescimento neural permite a rápida e justa aquisição linguística em crianças, porém, levando em conta uma criança com surdez, cria-se uma barreira. A estimulação inadequada durante este período mais ativo e receptivo da interação e comunicação pode resultar em depauperamento da língua ao longo da vida, com concomitantes deficiências em habilidades de alfabetização e desempenho acadêmico, embora, existem autores as quais relatam que a escola pode remediar tais déficits.

A estimulação precoce e o acesso repleto a linguagem materna não pode ser exagerada, deve ser no desenvolvimento natural da criança. Com isso, a aquisição da língua materna apoia o desenvolvimento de esquemas perceptivos que se tornam a base para prosseguir o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a interação e a aprendizagem socialmente mediada pelos pais e pessoas próximas tornam-se bases da grande parte do conteúdo individual. Isso inclui culturalmente a aquisição de conhecimento normalmente assimilada através de papéis sociais, raciais, de classes, gêneros, étnicos e culturais.

## **TRANSFORMANDO POR MEIO DA INTERAÇÃO**

As relações entre surdo, instrutor e família são fundamentais para apoiar decisões de comunicação precoce e sua implementação eficaz dentro de casa. Via de fato, as decisões acertadas, muitas vezes, devem ocorrer antes que as avaliações diárias e perceptivas da própria pessoa com surdez sobre preferências e pontos fortes de aprendizagem. Muitos pais dependem de professores e intervencionistas para aprender as habilidades, serviços e suportes para tornar-se competente e confiante em lidar com as necessidades da criança. Esses profissionais, certamente têm um papel

fundamental em auxiliar os pais a acomodar a necessidade da sua criança para acesso contínuo à linguagem. A legislação brasileira oferece educação para todos, fornecendo parâmetros e serviços subsequentes para minimizar os atrasos de linguagem. Qualquer pesquisa sobre educação de surdos indica que crianças quando identificadas sua surdez entre os 6 primeiros meses de vida, tendem a ter melhores pontuações de desenvolvimento de linguagem, especialmente em conjunto com a família.

As expectativas inatingíveis confundem as pessoas e fragmentam os esforços de mudança. Afinal, inclusão significa mudança, aceitação!

Creemos que tanto a inclusão como a mudança são inevitáveis na vida de um homem. Estamos a todo momento convivendo entre pessoas “diferentes” e mudanças extremas. Se escolhermos crescer, mudar e aceitar mudanças é uma escolha pessoal.

Nós, que estamos envoltos da Inclusão ou que estamos em convivência permanente com todo tipo de pessoa, seja ela em atendimento profissional, em nosso meio social ou familiar, pode reduzir esse dreno na energia necessária para trabalhar em um único sentido, sermos considerados iguais, mesmo sendo diferentes.

Se assim aceitarmos, todos nós seremos mais capazes de viver o verdadeiro significado da Inclusão, honrando e crescendo de nossa luta compartilhada com nossos diversos dons, diferenças e fraquezas.

O processo de inclusão de surdos até o início deste milênio era um tema muito complexo e tratado exclusivamente em alguns institutos ou escolas especializadas. A visão era que tudo dependia das práticas socioculturais de surdos com relação a sua região.

Advindo de melhorias e discussões sobre o tema no Brasil, a inclusão de surdos começou a oferecer melhores oportunidades e visões da população.

A Libras em si, não é um instrumento de inclusão, mas sim, de comunicação e interação que possibilita aos surdos e aos ouvintes conviverem em harmonia e em um mesmo ambiente.

Emmanuelle Laborit, escritora surda (1996, p. 61):

Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a Língua de Sinais é nossa primeira Língua, aquela que nos permite sermos seres humanos comunicadores. Para dizer, também, que nada deve ser recusado aos Surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, a fim de se ter acesso à vida.

A discussão social está intrinsecamente relacionada com as questões do uso da Libras e do desenvolvimento da cultura surda. Não tentarei rever as discussões em torno da cultura da surdez ou da Libras, pois são muito complexas para o espaço disponível. Mas, precisamos compreender do ponto de vista da inclusão é que, há uma forte convicção que se baseia a inclusão em “benefício acadêmico” ou na necessidade de uma abordagem instrucional especializada a fim de suportar uma determinada língua e cultura. A inclusão é essencialmente um debate cultural e não educacional, embora esteja sendo elaborado principalmente no âmbito da educação.

Uns entendem que inclusão de surdos depende do conhecimento da Libras, mas, outros entendem que é uma questão de escolha. De fato, os surdos argumentam que é exatamente o uso da língua por todos que se fará a inclusão verdadeira.

Na contramão do que temos dito aqui, crianças surdas são integradas diariamente na sociedade dos ouvintes, pois estão cercadas pela cultura ouvintista majoritária em todos os lugares que vão.

Traçando palavras de um educador em uma entrevista de TV, ele diz: “Inclusão cura todos os males.”

## **SURDEZ E A INCLUSÃO FAMILIAR**

A família desempenha a responsabilidade de cuidar, educar, promover a saúde, o bem estar e dar proteção. Em uma família que tenha uma pessoa surda, acrescenta-se a isto a função da aprendizagem de outra cultura, a Libras. É a família que proporciona os primeiros passos à aquisição de uma linguagem ao bebê e esta linguagem é de fundamental importância para que este ser venha,

futuramente interagir com outras pessoas, assim, convivendo em uma sociedade harmônica. Por outro lado, interação é um elemento constituinte no processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, e surge interesse em torno da interação social que é a descoberta.

A participação familiar na vida de uma pessoa com surdez baseia-se na interação por experiências e comportamentos que visa o futuro deste indivíduo, refletindo valores, tradições e regras de ambientes sociais.

Com isso, tem-se uma renovação em torno da interação social, considerando o surdo não só como mero receptor passivo, mas também como alguém com um papel mais ativo com sua língua, sendo agente construtivo independente de seus mediadores. A partir daí, começa a se expandir a visão de que o surdo é capaz.

Aí me perguntam: Mas, qual o melhor momento de a família começar a introduzir a Libras em uma criança com surdez?

- Certamente assim que descobrir a surdez! Ou seja, o mais precoce possível. Se descobrir a surdez com uma semana de vida, a partir deste dia é o melhor momento, mas se a descoberta for apenas com dois anos de idade, este é o momento de iniciar. Quanto antes melhor.

A aprendizagem de novos métodos ou de uma linguagem pode ser eficaz se a comunicação for respeitada, em vez de enfatizar um método oral, se é surdo, a família deve propor a Libras.

É importante que os pais de uma criança surda busquem uma solução o mais rápido possível, e esta saída poderia ser em associações de surdos ou escolas especializadas em Libras, pois, lá estarão com outras pessoas que passam pela mesma situação.

Conscientemente, há pais que preferem buscar alternativas e em momentos, negar a surdez de seu filho. Pensam que se trata de uma doença reversível e que logo a criança voltará a ouvir. Com isso, recorrem a profissionais da voz com a finalidade de fazer seu filho falar com facilidade e fazer a leitura labial até a cura. Assim, Stelling, (1996, p. 34) expõe:

Quando uma criança surda nasce, seus pais ou responsáveis [...] apresentam-se fragilizados nos primeiros tempos, encontram inúmeras dificuldades à sua frente e, quase sempre, alteram seus planos de vida em função desta nova situação. [...] as responsabilidades normais de uma família ficam modificados e exagerados com a chegada de uma criança diferente.

Após a família receber a notícia que tem um membro da família que é surdo, dá-se início as dúvidas do que a sociedade pode oferecer ao seu filho. Na ideia da família, é a criança que deve se adaptar a seus pais, mas não, é a família que terá que se adaptar a criança surda.

É importantíssimo que a família de uma criança surda venha a aprender a Libras por completo e não somente propor que seu filho aprenda sozinho. A criança se comunica o tempo todo, faz perguntas, faz bagunça e interage como qualquer outra criança e por isso é imprescindível o conhecimento da Libras por todos no leito familiar.

A família que depara com a surdez pela primeira vez estima diversas soluções de desenvolvimento intelectual e social ao filho através de terapias fonológicas, psicológicas, cursos de apoio, escolas e tarefas, tudo simultaneamente e acabam esquecendo-se do fundamental, a Libras.

Ao perceberem resultados insatisfatórios, reconhecem que tudo não passou de um desespero natural que os trouxeram equívocos, afinal, seu filho não conseguiu aproximar dos objetivos esboçados e, somente a partir deste momento, passa a procurar profissionais capacitados e associações de surdos.

Ao conquistar o direito a inclusão, a educação e a ter sua língua materna valorada, as pessoas com surdez estão cada vez mais, incluídas em todos os espaços sociais.

Os pais devem dar liberdade de autoescolha ao surdo e nunca superproteger obrigando-o a ter uma vida social como a dos ouvintes.

A história dos surdos foi uma vida marcada por uma educação oralista, imposta a obter habilidades no uso da linguagem

oral. Mas, bem antes disso, os surdos eram pessoas consideradas amaldiçoadas, impossíveis de ser educados e muito das vezes, insano. Esses equívocos marcaram a trajetória dos surdos no Brasil e no mundo até que se entendeu, através dos esforços dos próprios surdos que, tudo não passava de uma deficiência mental, mas de uma debilitação auditiva, e que seu valor pessoal era tão importante quanto o resto das pessoas que compunham o conjunto na sociedade.

Devido essa história, muitas pessoas ainda têm pré-conceitos e preconceitos que não são reais sobre surdez. As desinformações são, na maioria dos casos, por trás de alguns falsos mitos associados a este grupo.

Como visto, a família é a instituição principal no processo educacional de uma criança surda. Afinal, é ela quem irá decidir o meio educacional que a criança deve participar. A inclusão plena também é uma opção, o que significa que o aluno recebe todas as suas acomodações e apoio na sala de aula de educação geral se a família assim desejar.

Não somente com base em experiência pessoal como professor de alunos surdos em escolas especiais (APAE), escolas regulares de ensino médio e professor universitário pesquisador em surdos e Libras há mais de 14 anos, mas também em pesquisas de vários estudiosos na área, afirmo que alunos surdos devem estar sempre em escolas regulares e não em escolas especiais. “Escola Especial”, é uma instituição que recebe todo tipo de aluno com necessidade especial, seja físico, sensorial, motora ou mental e muito das vezes misturados na mesma sala de aula em que sua maioria tem comprometimento intelectual, o que não se encaixa a uma pessoa com surdez.

Dentro da política de educação inclusiva há uma chance de prática flexível, tendo em mente que a educação requer comunicação para facilitar a aprendizagem. A educação formal é fornecer conhecimento e habilidades para viver em comunidade. Voltando à inclusão que começa dentro da família e à importância da colaboração efetiva entre o lar e a escola.

Se levarmos ao ponto de vista da vida de um ouvinte, enfatizamos que a interação social começa na família e, portanto, argumentamos que o apoio da família é essencial na inclusão da pessoa surda na sociedade! Assim, é possivelmente improvável que possamos alcançar um alto nível de informação e educação ao surdo sem um envolvimento precoce nos primeiros anos de vida e de interação social constante que, são essenciais para a inclusão futura.

As escolas inclusivas tendem a ser mais produtivas para o indivíduo surdo quando a família e a própria escola dão os apoios necessários.

Precisamos olhar para soluções flexíveis para a inclusão e a educação de surdos e garantir resultados de aprendizagem real. A educação é baseada na comunicação que visa incluí-las na comunidade e na sociedade e não apenas na escola local. Para obter resultados sustentáveis, a formação de professores deve analisar a comunicação e as línguas, contextos e métodos.

Percebido a importância de um aluno surdo em sala de aula regular, a primeira coisa a se fazer para que a inclusão seja de fato eficiente, é o acompanhamento cotidiano de um Intérprete de Libras em sala de aula em que o aluno estiver. Sem este apoio, já não se faz inclusão de surdos.

Simplesmente alocar o surdo no ensino regular com um intérprete, também não basta, carece de uma expectativa profissional de que o aluno surdo vá participar nesta sala de aula, tanto quanto os demais colegas ouvintes.

O professor regente e o intérprete devem trabalhar juntos para apoiar o aluno e para que este tenha o mesmo acesso às informações que os demais alunos ouvintes.

Sabemos que há diversos tipos de surdos, entre eles estão: surdos que receberam implantes cocleares, surdos que se utilizam da oralização para se comunicar, outros se comunicam com uma combinação de oralização e sinalização, alguns têm desenvolvimento normal de linguagem e alfabetização, muitos têm problemas com a alfabetização entre outros. Na verdade, varia muito, inclusive pode

acontecer de um único surdo ter duas destas características, então, é importante entender as necessidades de cada indivíduo, mas, destaco que independente do surdo, todos têm condições ímpares de fazer qualquer atividade e de desenvolver o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 3.298, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre Apoio à Pessoa Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF. 25 out. 1989, Página 19209 (Publicação Original).

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 09 fev. 2019.

JOHANN, Jorge Renato. **Filosofia e Cidadania**. Aracaju: UNIT, 2017.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1996.

PEDROSO, Cristina C. Araújo. **Fundamentos da educação Especial**. Batatais: CUC, 2006.

PINTO, Daniel Neves. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Aracaju: UNIT, 2018.

STELLING, Esmeralda. O aluno surdo e sua família. *In*: **Repensando a educação da criança surda**. (Org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.

4

# 4

## **COTIDIANOS E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

*Valdilene Aline Nogueira  
Thiago Villa Lobos Mantovani  
Diego Pinto Jabois  
Graciele Massoli Rodrigues*

Nosso interesse em escrever este texto sobre questões que tangem a inclusão nas aulas de Educação Física (EF) deu-se pelas problematizações realizadas nas discussões durante a disciplina “Inclusão e Diferença na Educação Física.” A disciplina é integrante do currículo de *Stricto Sensu* da Universidade São Judas Tadeu.

Diante do desenvolvimento da disciplina obtivemos contatos com pesquisadores/as, textos e reflexões acerca da inclusão, educação e currículo que ampliaram nossas percepções em relação à educação inclusiva. Durante o curso, nossos olhares se deslocaram para discussões que permeiam práticas pedagógicas com pessoas com deficiências, sendo possível também compreender e refletir sobre diversificadas formas de exclusões sejam elas sociais, culturais, raciais, sexistas, físicas ou intelectuais. Logo, as discussões

que se seguiram nos levaram ao movimento inevitável de reflexão sobre a nossa atuação docente.

O objetivo deste ensaio é problematizar o desenvolvimento de projetos pedagógicos na EF escolar realizados por dois professores que cursaram a disciplina e que atuam em distintas redes de ensino do Estado de São Paulo. Entendemos que tal condição de professores/as nos favorece perceber e nos tornarmos mais sensíveis e proativos e engajados/as em projetos curriculares que visam combater os inúmeros processos de exclusão e/ou de discriminação presentes nas escolas, e que, infelizmente, por muitas vezes, nós, educadores/as, alunos e alunas e as próprias instituições continuam produzindo outras tantas formas de discriminação e/ou de exclusão no cotidiano escolar.

Apresentamos algumas reflexões acerca de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores que se preocupam em seus cotidianos com a inclusão de todas e todos que dele participam.

Há tempos que estudos revelam o interesse pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas constroem, nos seus hábitos, nos rituais domésticos ou da sala de aula (CHIZZOTTI, 1992). O tema cotidiano tem aparecido com frequência nessas discussões por diferentes óticas, inclusive em pesquisas educacionais. Para muitos, o cotidiano escolar pode parecer ordinário, porém se revela como um valioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente da prática (CERTEAU, 1994; ANDRÉ, 2003).

A compreensão do cotidiano da Educação Física (EF) não é menos complexa, já que a ação do professor ou da professora de EF escolar é influenciada por fatores pedagógicos, organizacionais, sociopolíticos e culturais. O ato de ensinar não ocorre desvinculado das características da sociedade na qual a escola se insere (CAPARROZ, 2007; REZER, 2008; MALDONADO, 2014).

Correlacionando cotidiano com docência, Esteban (2002, p. 131) reforça que a “prática pedagógica, quando considera a relação vida interior/dinâmica social, se reveste de novo sentido e

assume o compromisso de organizar a atuação docente com a finalidade de proporcionar atividades que possam desenvolver os processos internos dos alunos e alunas.”

Logo, identifica-se a necessidade da reflexão sobre a significação do contexto pessoal e social inerente à ação interventiva pedagógica, a fim de que todas e todos atores do processo educacional sintam-se verdadeiramente incluídos na construção do conhecimento nas aulas de EF.

No entanto, sabemos que, historicamente, a EF escolar por suas heranças militaristas, higiênicas e esportivistas, reforçou no cotidiano escolar a exclusão, pois aqueles/as que não estavam nos padrões da dita aptidão física eram descartados/as das aulas (RODRIGUES, 2010).

A preocupação com a inclusão, com ênfase nas questões de classe, como tema das aulas de EF começa a ser latente desde o Movimento Renovador/Progressista. Tal movimento influenciou fortemente a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, onde é possível encontrar objetivos que buscam o desenvolvimento da inclusão, questionando-se em tal documento, justamente o “histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (BRASIL, 1998, p. 19).

Avançando nas discussões sobre diferença e inclusão é possível identificar nos dias de hoje a importância da diversidade no âmbito escolar. Vê-se ampliando proposições nas quais a escola se toma pela preocupação em adequar às novas constituições culturais de seus alunos/as e não o inverso, como tem sido disseminado até então. Por mais que percebamos um processo remoto de sensibilização aos diferentes ditames da atualidade frente à diversidade, não é raro observamos alunos e alunas que atravessam o sistema educacional sem incorporar conhecimentos acerca da cultural corporal, bem como sobre a conscientização das diversas formas de “ser no mundo” muito presentes nas aulas de EF (NEIRA 2006).

Frente a este cenário, explorar a prática pedagógica na Educação Física a fim de compreender e atender a todos e todas educandos/as em suas diferenças, nos leva ao incerto e ao inacabado, mas sobretudo nos impulsiona refletir sobre as diferenças, as desigualdades sociais, as diferenças pessoais, a diversidade, o que pode elucidar possibilidades de um novo paradigma de pensamento e ação.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA 1: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE PADRÕES DE BELEZA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O contexto em que se passa a experiência pedagógica é uma escola particular de ensino da cidade de São Paulo, onde o professor desenvolveu um projeto que teve como objetivo, problematizar os padrões de beleza da sociedade atual e suas implicações no cotidiano das praticas corporais, no esporte espetáculo, na indústria da beleza, no culto ao corpo e na mídia. O desenvolvimento desta prática ocorreu na seguinte ordem pedagógica:

- Descrição dos padrões de beleza presentes pelos/as alunos/as socialmente;
- Abordagem histórica dos padrões de beleza e suas relações diretas com as culturas e sociedades;
- Os padrões de beleza presentes nas práticas corporais;
- A reflexão de padrão de beleza e saúde;
- Síntese das reflexões supracitadas: Os efeitos dos padrões de beleza na sociedade à luz de um olhar da exclusão e inclusão social.

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se que os alunos e as alunas não obtinham percepção das influências midiáticas sobre os padrões de beleza estabelecidos socialmente e muitos/as demonstraram surpresas/os frente às peças publicitárias que ressaltavam o padrão estético uniforme e que não representam as características do povo brasileiro.

Realçamos a existência, frente a este fato, de uma tentativa de adoção de um modelo a ser seguido, da criação de um ideário imaginário social. No entanto, algo dessa natureza não nos parece tão simples em um universo tão diverso e com características que acompanham a contemporaneidade dos fatos, pois a identidade dos sujeitos parte de uma complexidade essencial. É necessária a referência social para nos moldarmos enquanto sujeitos, ao mesmo tempo, são as referências que nos calçam enquanto Ser e nos enquadram ou não em um Estar. Estar constituído de forma identitária depende da síntese social que absorvemos e expressamos enquanto gente. A este respeito, nos amparamos em Tadeu da Silva (2000), que nos explica que:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000, p. 74).

No entanto, quando abordamos as práticas corporais e suas relações com os padrões de beleza, muitos alunos/as relataram que a vinculação de tais modalidades aos padrões estéticos, não desenvolve na sociedade a visão da prática de atividade física como benefício físico e social. Ao buscar espaços que propiciam o desenvolvimento destas modalidades, identificaram que estes locais não respeitam e propiciam a diversidade e circulação de pessoas com diferentes características físicas, podendo haver até olhares discriminatórios, dos/as professores/as e frequentadores/as, pois estes espaços mais parecem um “desfile de moda” (fala dos/as estudantes participantes do debate) do que um espaço de lazer e promoção a saúde.

A este respeito, Petronilha; Gonçalves (2001, p. 130) explicam que “a mídia tem papel decisivo na construção de conheci-

mentos relativos às identidades, levando-a reforçar ou negar valores com sérias repercussões, inclusive nas escolas onde todos estão expostos a ela.”

Em contato com as reflexões acerca das relações sócio-culturais em seus respectivos momentos históricos e a construção de padrões estéticos em cada sociedade, os alunos e as alunas de-frontaram-se com as influências sociais “dos padrões” resultantes de costumes, crenças, influências financeiras, status sociais, entre outras condições coercivas a que somos expostos.

Sobre o assunto, o aluno Gabriel do 2º ano do Ensino Médio descreve que:

Vivemos em uma sociedade desigual que discrimina as minorias, tanto por sua origem, cultura ou aparência física. Então para que sejam incluídas na sociedade, muitas pessoas se tornam obcecadas em mudar suas aparências. A obsessão é muito perigosa e tem sérias consequências para esses indivíduos que sacrificam sua saúde para serem “belos”. Respeitar a cultura, origem e aparência de cada um, é o primeiro passo para tornar a sociedade mais justa, forte e amigável.

Entendemos que cada sociedade define seus “modos”, seus padrões, o que pode representar uma forma direta de controle e poder, mas ao fixar uma determinada identidade social tida como norma, torna-se possível a hierarquização das identidades e das diferenças. Segundo Tadeu da Silva (2000, p. 83), “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.”

Ao avançar para discutir as influências dos padrões de beleza na inclusão ou exclusão de diferentes formas estéticas os alunos e alunas já se mostravam inquietos/as e indignados/as por não se sentirem representados/as em diversas peças publicitárias. Começaram a perceber a influência que estas faziam em suas vidas de forma imperceptível. Diversos relatos emergiram dos alunos e alunas; foram momentos de discriminação que eles/elas sofreram simplesmente por não estarem dentro destes padrões e modelos

corporais. Este fato possibilitou o aprofundamento das questões sobre inclusão, respeito e diferenças.

Esta prática pedagógica trouxe para o ambiente escolar o olhar para o diferente e a percepção de que a inclusão não está somente presente quando falamos de pessoas com deficiência.

Contudo, vale destacar que o cotidiano da escola relatado dá sinais adversos às expressões da diversidade. Mais do que necessário discutir inclusão seria fundamental validar a importância da convivência com as diferenças, com o que é plural dentro do ambiente escolar. A escola, locus do relato descrito, possui menos que 7% de seus alunos/as declarantes negros/as ou pardos/as; menos que 10% são advindos de classes sociais menos favorecidas; menos que 5% são estrangeiros/as. É sob um olhar delineado por meio escolar historicamente não diverso, que percebemos pouca sensibilidade ao processo de inclusão, pois visualizamos uma escola “nua” que expõe suas fragilidades e reforça a tendência exclusivista, pois não tem mais como esconder suas limitações e lacunas no que se refere aos aspectos excludentes (CARMO, 2006).

O impacto da discussão sobre “inclusão” trouxe à tona a complexidade de um modelo educacional desestruturado para demanda social emergente. Percebemos, com o desenrolar das aulas, a existência de uma violência que estampa aos olhos até dos menos perceptivos e que se aflora nas tentativas metodológicas de atingir os chamados diferentes. Somos sujeitos concretos que possuem limitações e, nos arranjos e improvisações dos conhecimentos do contingente de profissionais que atuam na área, não conseguem equalizar e concretizar a educação junto aos seus alunos e alunas.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA 2: A “RIQUEZA” PRESENTE NO “VELHO” JOGO DE GOLFE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Situado no litoral sul de São Paulo e integrante da região metropolitana da baixada santista, o município de Itanhaém foi o local do desenvolvimento desse relato. Uma escola grande com mais

de 16 salas, localizada em um bairro periférico com atendimento médio de 350 alunos/as por período.

Nessa escola, as aulas de Educação Física acabam acontecendo simultaneamente com outras turmas, pois o espaço destinado para as aulas é aberto e dividido em três quadras com dimensões satisfatórias, mas não ideais.

Como tema destinado ao Ensino Fundamental II, mais precisamente 8º e 9º anos, no início do último trimestre do ano letivo foi mapeada a disposição dos educandos e educandas para discutir e vivenciar práticas envolvendo o jogo de golfe. Tal abordagem ocorreu mediante a aquisição antecipada de um material específico, comprado de “segunda-mão” para seu desenvolvimento, pois a presença desse material diferenciado do cotidiano escolar (tacos e bolinhas oficiais) despertou a curiosidade dos/as envolvidos/as.

Apesar da curiosidade evidente, muitos foram os momentos em que os alunos e alunas, apesar do interesse inicial, expressavam seus apontamentos sobre o tema com frases do tipo: “Isso é coisa de gente velha e rica; é muito parado; gostamos é de correr...”; “Aqui na comunidade ninguém joga isso, onde já se viu golfe aqui...”; “Podemos bater com isso como no G.T.A...” (G. T. A popular jogo eletrônico).

Já nesse momento, distorcidas percepções são identificadas facilmente nos relatos iniciais. A presença no discurso “de gente velha” e “pobre” e a prévia correlação entre a modalidade e a gestualidade destinada apenas a uma classe social específica realizada pelos alunos/as. A referência à dinâmica da modalidade, caracterizada dentre outras observações como lenta, parada e de pouca agilidade associada à faixa etária específica, merece destaque.

Percebemos, que as falas dos alunos e alunas, declaram uma assimilação cultural associada a não integração social que foi destaque em um dos estudos de Oliveira (1999), sobre Exclusão Social. Esse estudo baseou-se no conceito in/out elaborado por Alan Touraine (1991), que aponta que as populações marginalizadas são empurradas culturalmente em direção ao centro, criando-se

verdadeiras dicotomias entre o que é “deles” e o que é “nosso”, sem deixarem de ser, obviamente, culturalmente rejeitadas.

Touraine (1991) declara que é preocupante esse rumo, que aponta para o perigo de que a situação se transforme em simultaneidade não-assimilação cultural e não-integração social, determinando o que se chama de um processo de “guetização”.

Sob essas considerações teóricas e com as premissas discursivas dos alunos/as citados, vimos que o desafio estava colocado, uma vez que, o jogo de golfe se apresentava distante e de certa forma “folclorizado”. Diante disso, as ações precisavam ser capazes de estancar a ameaça do gueto, fazendo-se necessário identificar os fatores que engendrariam cada uma das situações possíveis.

Assim, após os debates, as leituras e exibição de vídeos contendo características históricas do jogo de golfe e possíveis técnicas utilizadas nos jogos oficiais, foi decidido junto com o grupo, ajustes para a prática, uma vez que, além do limite (espaço), não tínhamos disponíveis características de “grama” em larga extensão na escola como identificado no cenário da prática comumente relacionado ao jogo de golfe.

Partimos para as adaptações. Nossa meta estava em adequar alvos (buracos) que estariam dispostos na horizontal feitos com caixas de papelão, cones e moldes plásticos retirados da proteção de embalagens de geladeiras como metas, pela impossibilidade de fazermos “buraquinhos” no chão da quadra.

Logo nos primeiros momentos destinados a vivência os desafios estavam colocados, pois desde a empunhadura (forma de segurar o taco) até a execução do movimento (gestualidade característica da batida para circuito) muitos foram os momentos de diversão, desafios e entusiasmos por parte dos alunos/as, uma vez que, já não parecia tão parado e lento, como imaginado no princípio.

Figura 1- Estudantes vivenciando o golfe



Fonte: os autores (2019).

Após a vivência durante as aulas de EF, muitas modificações no sistema de pontuação e montagem dos circuitos foram se ajustando e se completando entre as salas, para dar mais dinâmica nas disputas, sem descaracterizar a proposta inicial do jogo de golfe.

Frente ao perceptivo envolvimento e satisfação dos alunos/as referente à temática desenvolvida, foi proposto um registro descritivo, baseado nas vivências com o jogo de golfe como ponto de análise e avaliação. Nesse momento, os alunos e alunas certamente já teriam outras impressões, talvez mais inclusivas e desmitificadas da modalidade. Buscava-se em cada vivência, que os pressupostos iniciais fossem transpostos pela dinâmica proposta, oportunizando reflexões acerca da estagnação do lugar de onde se fala e do que se fala sobre algo, nesse caso, as “impressões” sobre o golfe. Foi instigado desconstruir e reconstruir o “chão da escola” e talvez mais especificamente no “chão daquela escola” que por características peculiares vem buscando na Educação Física redimensionar o “lugar de fala” que eles/as mesmo ocupam.

A devolutiva foi muito satisfatória, pois em alguns relatos os/as estudantes demonstraram extrema surpresa em vivenciar a modalidade de forma “tão simples”, pois, bastava ajustar algumas regras e arriscar algumas “tacadas”. O distanciamento perceptivo

elitista parece que se diluiu com a possibilidade de vivenciar o que parecia impossível.

Outros elementos foram destacados como sorte, emoção, estratégia e até mesmo empenho e superação pessoal, pois diferente de outras modalidades, mais comumente presentes nos currículos escolares, essa prática é bastante individual. Outra observação importante apontada pelos/as estudantes foi a tranquilidade em que meninos e meninas participaram juntos da vivência o que impulsionou o potencial individual, com disputas equitativas, equalizando as tensões de gênero.

Pode-se visualizar nos relatos que seguem, que o relato do aluno Henrique do 9º ano C, apesar de ter uma boa e oportuna experiência, ainda traz considerações acerca da associação da modalidade com “classe media alta” ou “rica”, com a ressalva crítica que nem todos têm as condições necessárias. Já a aluna Juliana do 8º ano E registra as características dos terrenos, maneiras de pontuar e sua superação individual além da clara satisfação do seu envolvimento na atividade.

Figura 2- Registro Avaliativo



Fonte: os autores (2019).

Os registros levam à reflexão sobre as intervenções que são propostas, e seus desdobramentos nos processos de desenvolvimento da criticidade, pelos quais os alunos são expostos. Os contrapontos das formas pelas quais se estruturam as leituras sociais devem ser instigados no meio escolar, e a Educação Física Escolar como componente curricular, precisa estar engajada nesse norte.

Conforme proposto pelo professor, faz-se necessário estratégias didáticas, pesquisas científicas e profissionais de EF que busquem práticas pedagógicas que quebrem com os paradigmas in/out de inclusão cultural e não inclusão social. Percebemos assim, que a aproximação com as leituras possibilita ao professor a busca por uma diminuição das diferenças sociais presentes no cotidiano dos alunos e alunas, desenvolvendo senso crítico frente aos determinantes sociais que influenciam a vida desta comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre nossa prática pedagógica e sobre o quanto ela pode ser inclusiva ou exclusiva na escola é um reexame crítico, que nos faz analisar ideologicamente qual postura docente temos assumido em nosso cotidiano.

Freire (2007, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Entendemos que este exercício, nos faz pensar sobre nossos próprios sistemas de diferenças e o que eles significam para nós e para os outros/as.

São muitos os fatores presentes nos discursos que envolvem os contextos da cultura corporal, porém percebemos que diversos deles são construídos no próprio cotidiano, de forma ingênua e sem qualquer ponto de referência ou reflexão contextualizada.

Através da análise das duas experiências pedagógicas, aqui relatadas, podemos perceber, para além da participação nas ações propostas pelos docentes, a presença da reflexão crítica sobre os padrões, a mídia, a divisão por classes sociais, os sexismos e tantas outras formas de classificação, como por exemplo, a etária. As re-

flexões sobre ações, que por vezes, já realizamos sem perceber pode fazer com que deixemos de perpetuar em nossa sociedade, marcadores responsáveis pelas mais diversas e cruéis formas de exclusão.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O cotidiano escola**: um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental** – (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CARMO, Apolônio Abadio do. **A escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EdUFU, 132 p, 2006.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O quês sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma Conversa sobre Currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 07-39. 2006.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 120p.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, out./dez. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Exclusão Social e Educação: um novo paradigma**. Editora Educação Realidade. p. 59-73, 1999.

REZER, Ricardo; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. **As Culturas da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TOURAINÉ, Alain. Face à l'exclusion. **Esprit**, Paris, n.169, p. 7-13, février 1991.

**5**

# 5

## **A ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA IES PRIVADA EM MINAS GERAIS**

*Fernando de Sousa Santana  
Marli Zocolo Doriguêto*

Acessibilidade é um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Deve estar presente nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação e comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como em outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na cidade como no campo.

É um tema ainda pouco difundido, apesar de sua inegável relevância. Considerando que ela gera resultados sociais positivos e contribui para o desenvolvimento inclusivo e sustentável, sua implementação é fundamental, dependendo, porém, de mudanças culturais e atitudinais. Assim, as decisões governamentais e as políticas públicas e programas são indispensáveis para impulsionar uma nova forma de pensar, de agir, de construir, de comunicar e de utilizar recursos públicos para garantir a realização dos direitos e da cidadania.

A fim de possibilitar à pessoa com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, torna-se necessário estruturar as instituições de ensino

superior tornando-as acessíveis, aos mais variados públicos, através da implementação de medidas apropriadas que assegurem o acesso, em igualdade de oportunidades, com as demais pessoas.

Essas medidas devem incluir a eliminação de barreiras, tanto físicas quanto atitudinais, o rompimento de velhos paradigmas e a disseminação do conceito de desenho universal.

Atrelados ao Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011, em que o Governo Federal ressaltou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional, procuraremos com este trabalho trazer à baila as medidas adotadas por uma IES situada na Zona da Mata Mineira, na implementação dos apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência.

Em termos mais específicos, o propósito deste trabalho visa apontar as possibilidades para o acesso das pessoas com deficiência, dando ênfase não apenas aos aspectos arquitetônicos e tecnológicos, mas também ao desenvolvimento de uma cultura que englobe as dimensões dos aspectos atitudinais e pedagógicos, condizentes com a consciência social de respeito às diferenças.

Vários documentos têm anunciado direitos como um fator universal de atenção a todos - homens e mulheres. No plano internacional, a declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 7º preconiza que Todos são iguais perante a Lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Do ponto de vista nacional, a Constituição Federal Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelecem que a educação é um direito público subjetivo, garantindo atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No âmbito da competência do Ministério da Educação, a Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003 determina as condições que devem ser cumpridas para garantir ao aluno com necessida-

des educacionais especiais o pleno direito à educação, atendendo, desta forma, ao princípio da inclusão, tal como consagrado na Declaração de Salamanca de 1994.

Assim, para o integral atendimento às recomendações internacionais e aos dispositivos legais nacionais, é fundamental a busca de novas formas de responder aos proclames de uma Educação Inclusiva no ensino superior, garantindo não só o acesso, mas, sobretudo, a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Instituição, pela mediação de uma prática pedagógica, que atenda à aprendizagem desses alunos.

## DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos, o Brasil tornou-se reconhecido mundialmente pela mudança de paradigma nas questões relativas às pessoas com deficiência, a partir do marco legal introduzido com a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais, que ensejaram a ascensão da promoção e garantia dos direitos individuais e coletivos para efetivação da sua inclusão social, no âmbito maior dos direitos humanos.

Para além das mudanças legislativas, o Estado brasileiro passou a desenvolver ações que permitem transformar o modelo assistencialista, tradicionalmente limitante, em condições que possibilitem às pessoas com deficiência exercerem a posição de protagonistas de sua emancipação e cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do país.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por intermédio da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD, responsável pela condução das políticas públicas relativas às pessoas com deficiência, tem emvidado esforços para desenhar e implantar programas capazes de propiciar a inclusão desse segmento.

Além disso, trabalha no intuito de construir uma política de natureza estruturante, que modifique a lógica de intervenções pontuais e isoladas. Portanto, busca disseminar no Brasil a transversalidade do tema da deficiência, apoiada no planeja-

mento e na execução de ações integradas com todos os órgãos federais, em pactuação com os Governos Estaduais e Municipais e recebendo a contribuição dos conselhos de direitos e da sociedade civil organizada.

Neste sentido, o Ministério da Educação passou a exigir de todas as Instituições de Ensino Superior o documento chamado “Plano de Garantia de Acessibilidade”, o qual surge da necessidade de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência no universo acadêmico.

Esse documento tem a intenção de fornecer diretrizes institucionais relacionadas à acessibilidade, no atendimento do que as leis exigem nesta área. Esse é um trabalho de relevância estratégica, pois busca integrar todas as pessoas com limitações ao dia a dia da Instituição.

Registra-se que o objetivo geral do plano é articular, fomentar e consolidar uma política de acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino superior provendo a adequação frente às barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, informação e comunicação, a fim de promover a acessibilidade e permanência dos alunos, docentes e técnico-administrativos com deficiência na comunidade universitária.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata da acessibilidade como um meio de assegurar o acesso destas pessoas, em igualdade de oportunidades com as demais, tanto na zona urbana como na rural. Ela deve estar presente: no meio Físico, no transporte, na Comunicação e Prestação de Serviços e na informação.

## **LEGISLAÇÃO RELATIVA AO DIREITO À EDUCAÇÃO E À ACESSIBILIDADE**

Neste momento apresenta-se de forma sucinta e esquemática os principais marcos orientadores relativos ao direito à educação e à acessibilidade.

## Quadro 01- Marcos orientadores relativos ao direito à educação e à acessibilidade

DISPOSITIVOS LEGAIS	TEOR DA DOCUMENTAÇÃO
<b>Constituição Federal de 1988. Art. 205, 206 e 208</b>	Assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).
<b>Lei n.º 8.069 13/1990</b>	Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.
<b>Lei n.º 10.098/1994</b>	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
<b>Lei n.º 9.503/1997</b>	Institui o Código de Trânsito Brasileiro.
<b>Lei n.º 9.933/1999</b>	Dispõe sobre as competências do Conmetro e do Inmetro e ainda a legislação desses órgãos sobre acessibilidade.
<b>Lei n.º 10.048/2000</b>	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e dá outras providências.
<b>Lei n.º 10.098/2000</b>	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
<b>Lei n.º 10.257/2001</b>	Estatuto das Cidades: regulamenta a política urbana, de que tratam os artigos 182 e 183 da Constituição Federal. O Estatuto da Cidade delega aos municípios e aos seus planos diretores a tarefa de definir, no âmbito de cada cidade, as condições de cumprimento da função social da propriedade e da própria cidade. Disponibiliza para o planejamento municipal, novos instrumentos de controle do solo urbano e introduz novas estratégias de gestão municipal. O seu artigo 2º define que: “a política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes: IV – planejamento do desenvolvimento das cidades, da distribuição espacial da população e das atividades econômicas do Município e do território sob sua área de influência, de modo a evitar e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente.” O artigo 4º do Estatuto nos incisos I, II e III traz instrumentos definidos em lei que serão utilizados no planejamento urbano, os incisos acima arrolados, são imprescindíveis mencioná-los: I – planos nacionais, regionais e estaduais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social; II – planejamento das regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões; III – planejamento municipal, em especial: a) Plano diretor; b) Disciplina do parcelamento, do uso e da ocupação do solo; c) Zoneamento ambiental; d) Plano plurianual; e) Diretrizes orçamentárias e orçamento anual; f) Gestão orçamentária participativa; g) Planos de desenvolvimento econômico e social.

CONTINUA

<b>Lei nº 10.436/2002</b>	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.
<b>Lei nº 10.741/ 2003</b>	Dispõe sobre o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Observar os artigos: Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. Art. 38. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, o idoso goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte: I - reserva de pelo menos 3% (três por cento) das unidades habitacionais residenciais para atendimento aos idosos; (Redação dada pela Lei nº 12.418, de 2011). II – implantação de equipamentos urbanos comunitários voltados ao idoso; III – eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, para garantia de acessibilidade ao idoso; Art. 39. § 2º. Nos veículos de transporte coletivo, serão reservados 10% (dez por cento) dos assentos para os idosos, devidamente identificados com a placa de reservado preferencialmente para idosos. Art. 41. É assegurada a reserva, para os idosos, nos termos da lei local, de 5% das vagas nos estacionamentos públicos e privados, as quais deverão ser posicionadas de forma a garantir a melhor comodidade ao idoso. Art. 42. É assegurada a prioridade do idoso no embarque no sistema de transporte coletivo.
<b>Lei nº 10.861/2004</b>	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
<b>Lei nº 11.126/2005</b>	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado do cão-guia.
<b>Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência</b>	Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado. Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva. Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

	<p>Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da Educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. Oferta de profissionais de apoio escolar. Os tradutores e intérpretes de Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação em tradução e Interpretação em Libras. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior devem ser adotadas as seguintes medidas: Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.</p>
<b>Decreto nº 2.327/1997</b>	<p>Dispõe sobre a coordenação do Sistema Nacional de Trânsito, composição do Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN e ainda as Resoluções do CONTRAN sobre acessibilidade.</p>
<b>Decreto nº 3.298/1999</b>	<p>Regulamenta a Lei 7.853/89 que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.</p>
<b>Decreto nº 3.956/2001</b>	<p>Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência.</p>
<b>Decreto nº 5.296/2004</b>	<p>Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.</p>
<b>Decreto nº 5.626/2005</b>	<p>Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.</p>

## CONTINUAÇÃO

<b>Decreto nº 5.904/2006</b>	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
<b>Decreto nº 186/2008</b>	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
<b>Decreto nº 7.037/2009</b>	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3 e dá outras providências.
<b>Decreto nº 6.949/2009</b>	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso aos referenciais de acessibilidade na educação superior, segundo a constituição de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
<b>Decreto nº 7.234/2010</b>	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. Ainda, no art. 3º § 1º, consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”
<b>Decreto nº 7.512/ 2011</b>	Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público - PGMU, e dá outras providências.
<b>Decreto nº 7.611/2011</b>	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que prevê, no art. 5º, § 2º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
<b>Decreto nº 7.612 de 2011</b>	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
<b>Portaria MEC nº 2.678/2002</b>	Aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
<b>Portaria MEC nº 3.284/2003</b>	Substituiu a Portaria nº 1.679/1999, sendo ainda mais específica na enumeração das condições referenciais de acessibilidade na educação superior que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.

CONTINUA

## CONTINUAÇÃO

<b>Portaria MEC nº 976/2006</b>	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme Decreto 5.296 de 2004.
<b>Portaria MC nº 301/2006</b>	Aprova a Norma nº 001/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
<b>Portaria MC nº 188/2010</b>	Altera a portaria nº 310/2006, conceituando a Audiodescrição e estabelecendo prazos diferenciados para sua adequação. 2.3 Outros Instrumentos de Planejamento.
<b>Portaria MS nº 1.060/2002</b>	Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.
<b>Portaria STL nº 03/2007</b>	Aprova a Norma nº 001/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.
<b>Portaria Interministerial MF/MCT/SEDH nº 31/2012</b>	Dispõe sobre o limite de renda mensal para enquadramento como beneficiário do financiamento para a aquisição, por pessoa física, de bens e serviços de tecnologia assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol de bens e serviços passíveis de financiamento com crédito subvencionado para tal finalidade.
<b>Resolução ANVISA – RDC nº 50/2002</b>	Dispõe sobre o Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde.
<b>Instrução Normativa nº 1 do IPHAN de 2003</b>	Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica.
<b>ABNT NBR 9.050/2004</b>	Dispõe sobre a acessibilidade arquitetônica a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
<b>Relação das Normas Brasileiras de Acessibilidade da ABNT em vigor</b>	<p>01 ABNT NBR 15646:2011 Acessibilidade - Plataforma elevatória veicular e rampa de acesso veicular para acessibilidade em veículos com características urbanas para o transporte coletivo de passageiros - Requisitos de desempenho, projeto, instalação e manutenção.</p> <p>02 ABNT NBR 14022:2011 Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiros.</p> <p>03 ABNT NBR 15655-1:2009 Plataformas de elevação motorizadas para pessoas com mobilidade reduzida - Requisitos para segurança, dimensões e operação funcional. Parte 1: Plataformas de elevação vertical (ISO 9386-1, MOD).</p> <p>04 ABNT NBR 15646:2008 Acessibilidade - Plataforma elevatória veicular e rampa de acesso veicular para acessibilidade em veículos com características urbanas para o transporte coletivo de passageiros.</p> <p>05 ABNT NBR 15599:2008 Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.</p> <p>06 NBR 313:2007 Elevadores de passageiros - Requisitos de segurança para construção e instalação - Requisitos particulares para a acessibilidade das pessoas, incluindo pessoas com deficiência.</p> <p>07 ABNT NBR 15450:2006 Acessibilidade de passageiros no sistema de transporte aquaviário.</p> <p>08 ABNT NBR 15320:2005 Acessibilidade à pessoa com deficiência no transporte rodoviário.</p> <p>09 ABNT NBR 15290:2005 Acessibilidade em comunicação na televisão.</p> <p>10 ABNT NBR 14021:2005 Transporte - Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano.</p>

CONTINUA

	<p>11 ABNT NBR 15250:2005 Acessibilidade em caixa de autoatendimento bancário.</p> <p>12 ABNT NBR 9050:2004 - Versão Corrigida: 2005 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.</p> <p>13 ABNT NBR 14970-1:2003 Acessibilidade em veículos automotores Parte 1: Requisitos de dirigibilidade.</p> <p>14 ABNT NBR 14970-2:2003 Acessibilidade em veículos automotores Parte 2: Diretrizes para avaliação clínica de condutor em mobilidade reduzida.</p> <p>15 ABNT NBR 14970-3:2003 Acessibilidade em veículos automotores Parte 3: Diretrizes para avaliação da dirigibilidade do condutor com mobilidade reduzida em veículo automotor apropriado.</p> <p>16 ABNT NBR 14273:1999 Acessibilidade da pessoa portadora de deficiência no transporte aéreo comercial.</p> <p>16 ABNT NBR 14020:1997 Transporte - Acessibilidade à pessoa portadora de deficiência - Trem de longo percurso.</p> <p>17 ABNT NBR16001 - 2004 Responsabilidade social - Sistema da gestão - Requisitos. Em Consulta Pública.</p> <p>18 Acessibilidade Sinalização Tátil no Piso - Diretrizes para elaboração de projetos e instalação.</p> <p>19 Acessibilidade em Estádios.</p>
<b>Programa Acessibilidade Ensino Superior (Incluir/2005)</b>	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
<b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006)</b>	Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
<b>Plano de Desenvolvimento da Educação 2007</b>	Objetiva melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a educação especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)</b>	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
<b>CONEB/2008 e CONAE/2010</b>	Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.

<b>Parecer CNE/CP nº 8/2012</b>	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O Documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.
<b>Normas do MT NR 24/2014</b>	Condições Sanitárias e de Conforto nos Locais de Trabalho. (Disciplina os preceitos de higiene e de conforto a serem observados nos locais de trabalho, especialmente no que se refere a: banheiros, vestiários, refeitórios, cozinhas, alojamentos e água potável, visando à higiene dos locais de trabalho e a proteção à saúde dos trabalhadores).
<b>Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015</b>	Acessibilidade no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do sistema de avaliação nacional de avaliação da educação superior – SINAES.

Fonte: os autores (2019).

## CLASSIFICAÇÃO DAS PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS E OUTROS TERMOS TÉCNICOS

**Deficiência Física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

**Deficiência Auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

**Deficiência Visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for

igual ou menor que 60%; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

**Deficiência Intelectual:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. – **Deficiência Múltipla:** associação de duas ou mais deficiências.

**Desenho Universal:** Significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “Desenho Universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

**Sustentabilidade:** pode ser definida como a capacidade do ser humano interagir com o mundo preservando o meio ambiente sem comprometer os recursos naturais das gerações futuras. O Conceito de Sustentabilidade deve integrar as questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais. Portanto, um ambiente sustentável deverá ser acessível.

**Mobilidade Urbana:** Condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano. Os princípios da mobilidade urbana são: – Acessibilidade universal; – Desenvolvimento sustentável das cidades nas dimensões socioeconômicas e ambientais; – Igualdade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo; – Eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano; – Gestão democrática e controle social do planejamento e avaliação da Política Nacional de Mobilidade Urbana; – Segurança nos deslocamentos das pessoas; – Justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso de diferentes modos e serviços; – Igualdade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros; – Eficiência, eficácia e efetividade na circulação urbana.

**Barreiras:** A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu preâmbulo cita a deficiência como: resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras, devido às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Constituem barreiras visíveis todos os impedimentos concretos, entendidos como a falta de acessibilidade aos espaços. As invisíveis constituem a forma como as pessoas são vistas pela sociedade, na maior parte das vezes representadas pelas suas deficiências e não pelas suas potencialidades.

**Ajudas Técnicas:** São os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Também são considerados ajudas técnicas os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento. E ainda, os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas deverão ser certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas com deficiência. Esse termo também pode ser denominado “Tecnologia Assistiva”. Segundo a Organização Internacional de Normalização (ISO), as Ajudas Técnicas encontram-se agrupadas da seguinte forma: I. Auxiliares de Tratamento e Treino – ISO 03 II. Próteses e Órteses – ISO 06 III. Ajudas para Cuidados Pessoais e Higiene – ISO 09 IV. Ajudas para a Mobilidade – ISO 12 V. Ajudas para Cuidados Domésticos – ISO 15 VI. Mobiliário e Adaptações para Habitação e outros Locais – ISO 18 VII. Ajudas para Comunicação, Informação e Sinalização – ISO 21 VIII. Ajudas para Manuseamento de Produtos e Mercadorias – ISO 24 IX. Ajudas e Equipamentos para Melhorar o Ambiente, Ferramentas e Máquinas – ISO 27 X. Ajudas para Recreação – ISO 30.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentam-se as principais percepções e medidas adotadas pela IES pesquisada para atendimento aos requisitos

referentes à acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A preocupação da Instituição vai além da sala de aula, tendo organizado um documento orientador dirigido a todos os colaboradores, com a finalidade de permitir às pessoas com deficiência a acessibilidade aos diferentes espaços físicos e serviços prestados pela Faculdade.

A Política de Acessibilidade da IES, em atendimento ao Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, incorporou à matriz curricular de todos os Cursos a disciplina LIBRAS - obrigatória para as Licenciaturas e optativa para os demais Cursos.

Uma das tarefas, destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, vem sendo a de criar um ambiente educacional que reconheça suas possibilidades e suas limitações, garantindo, assim, a sua plena inclusão no ensino superior e no conjunto da turma.

A partir dessa percepção, a adoção de alguns procedimentos visa a que esses alunos logrem sucesso na aprendizagem.

Assim a IES reforça, pois, sua preocupação e encaminha sugestões de procedimentos metodológicos que podem e devem colaborar no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade em sala de aula, conforme preconiza o Decreto nº 5.296/2004.

Na educação superior, o debate sobre a inclusão se dá na discussão ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino.

Para a Faculdade, assegurar a acessibilidade é uma questão de respeito às deficiências visual, auditiva, motora e intelectual, lembrando, também, de um grupo um pouco ignorado, ou seja, aquelas pessoas com mobilidade reduzida (obesos, mulheres em adiantado estágio de gestação, idosos).

A IES já tem adotado medidas importantes, como é o caso da inclusão regular em todos os cursos da disciplina de LIBRAS, contratação de intérpretes de Libras, bem como a superação de

barreiras arquitetônicas e, também, a promoção de condições tecnológicas para a inclusão das pessoas deficientes.

No entanto, reconhece que ainda é necessário promover estudos que mobilizem a comunidade e que indiquem mudança de atitude no enfrentamento do preconceito.

Arquitetonicamente, a Instituição revisou as adequações já realizadas; mas, visando à melhoria da qualidade da convivência acadêmica nos seus ambientes, indica a constante revisão de todos os espaços e mobiliários da Faculdade.

Além disso, são realizadas campanhas de conscientização para que o sentido social da inclusão propugnado no Decreto nº 5.296 seja ação permanente mediante:

- a) Gerenciamento permanente das ações de acessibilidade;
- b) Estímulo à inserção de conteúdos sobre acessibilidade nos projetos pedagógicos de cursos de graduação;
- c) Acompanhamento psicopedagógico dos alunos com deficiência;
- d) Metodologias de ensino para a quebra de barreiras aos alunos com deficiência e propor estratégias alternativas;
- e) Ações de sensibilização e orientação à melhor forma de atender as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;
- f) Campanha de uma cultura inclusiva;
- g) Promoção de eventos para informar e sensibilizar a comunidade acadêmica;
- h) Orientação e apoio pedagógico a coordenadores e professores;
- i) Condições diferenciadas para a realização de provas e para a realização dos cursos, respeitando as especificidades de cada pessoa.

## **ACÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA IES - PROCESSO SELETIVO**

As recomendações da Faculdade, com relação ao processo de seleção, propõem: na elaboração do Edital, expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem

adotados pela comissão do vestibular; nos exames vestibulares, providenciar salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; na correção das provas, considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

## ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

**Estudantes com Deficiência Intelectual:** Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores, controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros.

**Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdez:** Atividades em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); Ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

**Estudantes com Deficiência Visual ou Cegos:** Sistema Braille, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos, entre outros.

**Deficiência Visual (Cegueira):** Inicialmente a IES solicita a um aluno que caminhe com o colega cego pela sala, fazendo-lhe notar as carteiras, mesa do professor, a lousa e outras referências, até que ele seja capaz de andar sozinho; ler em voz alta o que escrever na lousa para que o aluno cego possa tomar notas e acompanhar o raciocínio; estar ciente de que é mais lenta a leitura e a escrita em Braille do que a escrita comum; ter o cuidado de verbalizar o material escrito nas transparências ou slides, quando usar, respecti-

vamente, retroprojeter ou data-show; permitir ao aluno cego gravar as suas aulas; indicar, com precisão, o lugar exato, usando termos como: à sua frente, em cima etc., em vez de “ali”, “aqui”; descrever oralmente, em pormenor, o que pretende que ele faça; fazer uso da avaliação oral, caso necessário; combinar com o aluno a melhor forma de elaboração dos instrumentos de avaliação (prova oral, prova transcrita em Braille ou com o auxílio de um leitor); ter o cuidado de apresentar fitas de vídeo ou DVD dublados.

**Deficiência Visual (baixa Visão):** Reserva de lugares na primeira fila sem que tenha luz de frente; escrever na lousa com letras maiores, com maior espaço entre as palavras e as linhas; combinar com o aluno o melhor tamanho de letra a ser digitado nas questões das provas; descrever oralmente, em pormenor, o que pretende que ele faça; fazer uso da avaliação oral, caso necessário; ter a cuidado de verbalizar o material escrito nas transparências ou slides, quando usar, respectivamente, retroprojeter ou Datashow.

**Estudantes com Surdocegueira:** Contratação de Interpretes de Libras adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto Moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.

**Deficiência Auditiva:** Reservar, sempre, um lugar à frente da sala que permita ao aluno deficiente auditivo perceber tudo que se passa no ambiente; explicar a matéria, certificando-se de que está bem de frente para o aluno; se possível falar em cima de um tablado; a maioria dos alunos deficientes auditivos faz leitura labial para complementar o entendimento sonoro; apoiar a sua explicação em imagens e textos, facilitando, assim, a compreensão do conteúdo; falar devagar e suavemente, ao ritmo natural e nunca gritar; não estranhar a pobreza do vocabulário porque as limitações de estrutura linguística são uma constante; escrever na lousa informações importantes como: data, horário, matéria de provas, adiamento das mesmas e trabalhos (até mesmo a ausência do professor); registrar na lousa a bibliografia pertinente à aula dada para que o aluno deficiente auditivo possa estudar em casa; estimular

o aprendizado da Língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para uso do vocabulário pertinente à matéria que está sendo ensinada; permitir o uso de dicionário durante a realização de avaliações; adotar flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; ter acesso à literatura e a informações sobre a especificidade do aluno com deficiência auditiva; manter uma iluminação parcial, durante a projeção de slides e transparências, para que o aluno deficiente auditivo possa ler os lábios do professor e saber o que está sendo explicado; apresentar, sempre que possível, fitas de vídeo ou DVD legendados, caso não seja possível entregar um resumo escrito do conteúdo apresentado; diminuir ao máximo a quantidade de ruídos dentro de sala de aula, pedindo a compreensão da turma; solicitar a um aluno ouvinte que auxilie o colega deficiente auditivo quanto as suas dúvidas e, também, fornecer-lhe o conteúdo abordado em aula por escrito; organizar as carteiras em semicírculo para que o aluno deficiente auditivo possa participar das discussões, utilizando como recurso a leitura labial.

**Surdez:** Os professores são orientados a: não estranharem a pobreza do vocabulário, porque as limitações de estrutura linguística são uma constante; escrever na lousa informações importantes como: data, horário, matéria de provas, adiamento das mesmas e trabalhos (até mesmo a ausência do professor); registrar na lousa a bibliografia pertinente à aula dada para que o aluno surdo possa estudar em casa; permitir o uso de dicionário durante a realização de avaliações; adotar flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; solicitar a um aluno ouvinte que auxilie o colega surdo quanto as suas dúvidas; fornecer-lhe a matéria tratada em aula por escrito; apresentar, sempre que possível, fitas de vídeo ou DVD legendados, caso não seja possível, entregar um resumo escrito do conteúdo apresentado; falar devagar e suavemente, ao ritmo natural e nunca gritar.

**Estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento:** Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH

(tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.

**Deficiência Física (Paralisia Cerebral):** Permitir o uso de gravador durante a aula; solicitar a um aluno que empreste os seus apontamentos para que o colega deficiente possa tirar cópia; lançar mão de Avaliação oral, caso o aluno tenha muita dificuldade na escrita; permitir que, durante as aulas práticas realizadas em laboratórios, onde são utilizadas vidrarias, reagentes e altas temperaturas, o aluno, caso necessário, participe apenas como observador; solicitar o rebaixamento da lousa, caso haja aluno cadeirante; organizar o espaço da sala que possibilite uma boa circulação do aluno cadeirante na sala.

**Dislexia (área da Leitura, Escrita e Soletração):** Explicar a matéria mais vagarosamente; repetir as informações mais de uma vez; evitar atividades que envolvam memória imediata; oferecer uma atenção individualizada; escolher um aluno com bom desempenho e que aceite sentar ao seu lado (monitor); permitir que ele realize as provas ou testes oralmente; aumentar para o aluno o tempo de realização da prova; incentivar o aluno a restaurar a confiança em si próprio, valorizando o que ele gosta e faz bem feito; ressaltar os acertos, ainda que pequenos, e não enfatizar os erros; valorizar o esforço e interesse do aluno; evitar o uso da expressão “tente esforçar-se” ou outras semelhantes, pois o que ele faz é o que ele é capaz de fazer no momento; falar francamente sobre suas dificuldades sem, porém, fazê-lo sentir-se incapaz, mas auxiliando-o a superá-las; respeitar o seu ritmo, como ele tem dificuldade de linguagem, ele, então, tem problemas de processamento da informação, ou seja, precisa de mais tempo para pensar, para dar sentido ao que ele viu e ouviu; certificar-se de que seu aluno pode ler e compreender o enunciado ou a questão, caso contrário, ler as instruções para ele; levar em conta as dificuldades específicas do aluno e as dificuldades da nossa língua, quando corrigir os deveres; dar instruções e orientações curtas e simples que evitem confusões; dar dicas específicas de como o aluno pode aprender ou estudar a sua disciplina; dar explicações de “como

fazer” sempre que possível, posicionando-se ao seu lado; permitir o uso de gravador; esquematizar o conteúdo das aulas, para que ele possa entender os principais conceitos da matéria, mediante esquemas claros e didáticos; evitar que o aluno leia em voz alta perante a turma, pois ele tem consciência de seus erros; a maioria dos textos de nível superior é difícil para ele.

**TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade):** Prestar atendimento individualizado a este aluno; permitir avaliação oral; explicar o conteúdo mais de uma vez; permitir que a avaliação escrita seja realizada com tempo maior do que para os outros alunos; pedir que ele ouça a sua pergunta até o final; isto porque tem dificuldade de ouvir a pergunta toda; procurar entender a sua produção textual, uma vez que tem dificuldade em leitura e escrita; buscar meios que o levem a completar a tarefa solicitada, pois não é persistente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar as condições de acessibilidade e as ações de inclusão promovidas por uma Faculdade, situada no interior do Estado de Minas Gerais. Para sua produção foi realizada uma análise das condições atuais de acessibilidade da IES pesquisada, fazendo-se o cotejamento com o que é previsto pela legislação vigente.

Percebe-se existir na IES uma proposta de ações e encaminhamentos a partir da realidade e da demanda local, em consonância com a legislação, na expectativa de promover igualdade de condições de ingresso e permanência dos discentes com deficiência e prover condições satisfatórias de trabalho para os colaboradores em idêntica situação.

Nesse sentido, a IES compreende a indissociabilidade entre acessibilidade e inclusão, ou seja, sem acessibilidade não há inclusão. Compreende, também, que há muito a ser feito e que não são apenas condições estruturais a serem modificadas.

Deste modo, para além das reformas de prédios e construção de rampas, a IES busca trabalhar com os atores que compõem o cenário acadêmico: colaboradores e alunos com e sem deficiências. Para ambos os grupos (com e sem deficiências) há a necessidade de introduzir o discurso do direito à igualdade de condições e possibilitar a compreensão de que uma FACULDADE acessível e inclusiva se constrói na parceria, no respeito às diferenças e na garantia do direito de participação irrestrita nos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, registra-se a existência de uma cultura interna da IES que o aluno e o colaborador com deficiência não podem ser computados apenas como números nos índices de inclusão, precisam ser atores ativos, com autonomia e protagonismo no ambiente acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15599:2008 Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços. Disponível em: [https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_21.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_21.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050:2004- Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: [https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9284:1986 - Equipamento urbano – Classificação. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=6687>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p.1.

BRASIL. Decreto nº 2.327, de 23 de setembro de 1997. Dispõe sobre a coordenação do Sistema Nacional de Trânsito, composição do Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 24 set. 1997. Seção 1, p. 21247.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 - 9/10/2001, Página 1.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.7

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2009. Seção 1, p.17.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.512, de 30 de junho de 2011. Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público - PGMU, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2011. Seção 1 - Edição Extra, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2012. Seção 1, p.12.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p.12.

BRASIL. Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 5.904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, de 24 de setembro de 1997.

BRASIL. Lei nº 9.933, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as competências do Conmetro e do Inmetro, institui a Taxa de Serviços Metrológicos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Seção 1 - Eletrônico, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2001. Seção 1 – Eletrônico, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1 p. 23.

BRASIL. Lei nº 10.471, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 976, de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria 188, de 24 de março de 2010. Altera a redação da Norma Complementar nº 01/2006 Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mar. 2010. Seção 1, p. 153.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria 301, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de

radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Direitos Humanos, 2008. **A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 1.060, de 05 de junho de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº 50, de 21 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1.

BRASIL. Portaria Interministerial MF/MCT/SEDH nº 31, de 06 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o limite de renda mensal para enquadramento como beneficiário do financiamento para a aquisição, por pessoa física, de bens e serviços de tecnologia assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol de bens e serviços passíveis de financiamento com crédito subvencionado para tal finalidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2012. Seção 1.

BRASIL. Secretária de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório de Monitoramento da Convenção**. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/relatorio-de-monitoramento-da-convencao>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **B823 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010. 228p.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Histórico sobre a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **PlanMob** - Construindo a Cidade Sustentável - Caderno de Referência para Elaboração de Plano de Mobilidade Urbana do Ministério das Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/Livro-PlanoMobilidade.pdf>. Acesso em 13 maio 2019.

E – MAG. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Brasília: MP, SLTI, 2011. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2019.

EXHIBITION Road, Londres. **Definição de “espaço com partilhado”**. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/73419983@N05/sets/72157629113163377/>. Acesso em: 13 maio 2019.

FUNDAÇÃO Prefeito Faria Lima. **Plano Diretor Passo a Passo**. Coordenação de Mariana Moreira. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://polis.org.br/wp-content/uploads/Plano\\_diretor\\_passo\\_a\\_passo.pdf](http://polis.org.br/wp-content/uploads/Plano_diretor_passo_a_passo.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

IBAM. **Modelo para Elaboração de Código de Obras e Edificações**. Rio de Janeiro: IBAM / DUMA, 1 NR 24 - Condições Sanitárias e de Conforto nos Locais de Trabalho Disponível em: [http://trabalho.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF2D82F2347F3/nr\\_24.pdf](http://trabalho.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF2D82F2347F3/nr_24.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

INMETRO. **Avaliação da Conformidade**. Programa Brasileiro de Acessibilidade nos Transportes Coletivos de Passageiros nos Modais Rodoviário e Aquaviário. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/qualidade/acessibilidade/transporte-rodoviario.asp>. Acesso em: 13 maio 2019.

INMETRO. **Legislação**. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/qualidade/acessibilidade/legislacao.asp>. Acesso em: 13 maio 2019.

IPHAN. Instrução Normativa nº 01 de 25 de novembro de 2003. Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 2003. Seção 1.

IPHAN. **Programa Nacional de Mobilidade e Acessibilidade Urbana em Áreas Tombadas**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16598&sigla=Noticia&retorno>. Acesso em: 13 maio 2019.

MINISTÉRIO Público- Portugal. **Ficha Informativa Sobre Direitos Humanos n. 2 das Nações Unidas**. Disponível em: <http://gddc>.

ministeriopublico.pt/pagina/direitos-humanos?menu=direitos-humanos.  
Acesso em: 13 maio 2019.

NICÁCIO, J Alves Mendonça. **Técnicas de acessibilidade**: criando uma web para todos. Maceió: EDUFAL, 2010. 100 p.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 13 maio 2019.

PORTAL Nacional de Tecnologia Assistiva. **Catálogo Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <https://assistivaitsbrazil.wordpress.com/catalogo/>. Acesso em 13 maio de 2019.

RIO GRANDE DO SUL (RS). **Lei Complementar nº 10.098 de 03 de fevereiro de 1994**. Dispõe sobre o estatuto e regime jurídico único dos servidores públicos civis do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 07 de abril de 1994.

TRIBUNAL Superior Eleitoral. Resolução nº 23.381, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa de Acessibilidade da Justiça Eleitoral e dá outras providências. **Diário da Justiça Eletrônico**, nº 142 de 27 jul. 2012. p.11-13.

WALL, Ed; WATERMAN, Tim. **Desenho urbano**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012.

6

# 6

## **O CURRÍCULO ADAPTADO COMO FORMA DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

*Paulo Cesar Cedran  
Chelsea Maria de Campos Martins*

A presente pesquisa tem por objetivo relatar o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Vereador Antonio Comar, do município de Dobrada/SP jurisdicionada a Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/SP, representando uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Brasil) para subsidiar a compreensão e a construção de um currículo adaptado aos alunos do ensino fundamental.

Considerando que a escola pública e particular vem realizando o atendimento de alunos da Educação Inclusiva e relatam dificuldades, principalmente aquelas, que a partir de um currículo comum e das necessidades específicas de todos os alunos, implicam na adaptação de atividades previstas, contando com escassos recursos e serviços oferecidos.

Diante deste cenário, as escolas tentam promover modificações curriculares que atendam as características individuais e que, na sua essência, estão sob a responsabilidade do professor (DENARI, 2007).

Bordas e Zoboli (2009, p. 80) para que as pessoas com deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola regular se adapte às mais diversas situações e conforme as necessidades dos alunos inseridos em suas salas de aula.

Os autores aconselham, inicialmente, que é necessário ter acuidade e prestar atenção para que se possam estabelecer espaços de desenvolvimento adequados a atender as peculiaridades permanentes ou circunstanciais de cada aluno, ou seja,

Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma resignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem. Não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar. [...] essas escolas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades, além dos programas para reforçar as aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolares (BORDAS; ZOBOLI, 2009, p. 84).

Neste sentido, a formação continuada sobre o tema currículo adaptado, alinhada aos conceitos do construtivismo na perspectiva vigotskiana, auxilia o professor na gestão em sala de aula, para atender às necessidades particulares de seus alunos.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia da pesquisa na abordagem histórico-cultural se constrói através do diálogo, compreende-se que o ser humano é um ser de linguagem (CASTRO, 2010). Portanto, envolveu entrevista dialógica a partir de roteiros semiestruturados para os sujeitos (supervisora de ensino e PCNP da Educação Especial da Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga, professora coordena-

dora e os professores voluntários da unidade escolar). E, também, análise documental das atas de ATPC e planos de aula (Anexo III/Adaptação Curricular), conforme orientação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo objetivando relatar o processo de implementação do Currículo Adaptado na Escola Estadual “Vereador Antonio Comar”, do município de Dobrada/SP.

## **SOBRE A PRÁTICA**

O relato da experiência está organizado em três partes que se complementam no processo de construção da Adaptação Curricular. Na primeira parte, apresentamos a proposta da SEE/SP, por meio de ações centralizadas, denominada Projeto “Salamanca+20: 1994 a 2014” visando a reflexão da Educação Inclusiva, em especial a necessidade da Adaptação Curricular. Na segunda parte, descrevemos as ações descentralizadas na Diretoria de Ensino oferecendo formação continuada referente à Adaptação Curricular aos professores das unidades escolares. Na última parte relatamos o processo de implantação da Adaptação Curricular aplicado na Escola Estadual “Vereador Antonio Comar” com seus elementos dificultadores e facilitadores.

### **PROJETO “SALAMANCA+20: 1994 A 2014”**

O currículo adaptado materializa uma proposta de implementação muito recente nas escolas públicas paulista; impulsionada pelo artigo 208 da Constituição Federal/1988, artigo 4º da LDB/96 e o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) que corroborou na reflexão sobre as possibilidades de adaptações no desenvolvimento do Currículo, para garantir o aprendizado do aluno alvo da Educação Inclusiva.

A SEE/SP por meio da Resolução SE nº 61/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino considerando como o direito do aluno a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana; a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, público

-alvo da Educação Especial, neste sentido sanciona a importância de oferecer o Currículo Adaptado.

No ano de 2014, quando a “Declaração de Salamanca” completou vinte anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio do Projeto “Salamanca+20: 1994 a 2014” - documento orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) - propôs uma efetiva reflexão do Direito de Todos à Educação no cotidiano das escolas na perspectiva da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” por uma escola inclusiva, de qualidade e aberta para todos.

O Projeto “Salamanca+20: 1994 a 2014” foi materializado pela elaboração da CGEB em parceria com a Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP) e com o Centro de Referência em Educação Mário Covas (CREMC); ofereceram este documento orientador para estudo, na Diretoria de Ensino (noventa e uma diretorias) e nas escolas públicas da rede estadual paulista.

Em seguida, a proposta de ação na Diretoria de Ensino e nas escolas foi efetivada por meio da formação de grupos de estudos; para uma análise mais acurada das ideias apresentadas no contexto escolar subsidiadas pela leitura dos textos “Declaração de Salamanca” e “Estrutura de Ação em Educação Especial”, também conhecido como “Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994) e para enriquecer a reflexão os vários textos apresentados no documento do Ministério da Educação (MEC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Destaque-se, nessa publicação, o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, este estudo gerou o desafio de elaborar o Currículo Adaptado e na SEE/SP resultado de:

[...] ações desenvolvidas ao longo desses 20 anos que contribuíram para o enriquecimento das consciências e efetivação desse direito no Estado de São Paulo. Mais ainda, deve-se aproveitar a ocasião e, numa atitude prospectiva, a partir de uma avaliação das ações regionais e localizadas nas escolas e salas de aula,

pensar a consolidação das conquistas efetivadas e a assunção de atitudes que respondam às demandas do século XXI, para os próximos 20 anos, por exemplo, tendo como referência o Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, que institui o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PROJETO “SALAMANCA+20: 1994 a 2014”, 2014, p. 06).

De acordo, ainda, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, possui uma política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, que segue as diretrizes nacionais e internacionais para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede pública paulista. Para que essa política seja efetivamente implementada, é imprescindível que todos (educadores, alunos, pais) sejam envolvidos, a inclusão se faz com todos e por todos.

O Projeto “Salamanca + 20: 1994 a 2014” foi desenvolvido ao longo de 2014, materializando-se por meio das diferentes ações – palestra na Diretoria de Ensino, nas escolas os Grupos de Estudos viabilizados durante as ATPC - conforme cronograma:

**Quadro 1 - Cronograma proposto pelo Projeto “Salamanca + 20: 1994 a 2014”**

Ações	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Reuniões	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ações CGEB/CAPE e EFAP/CREMC		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Publicação do texto da “Declaração de Salamanca”	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Preparação e veiculação do documento orientador		x	x	x	x							
Grupos de estudo						x	x	x	x	x		
Palestra nas DEs						x	x	x	x	x		
Produção de alunos, gestores, técnicos, professores e parceiros						x	x	x	x	x		
Análise e publicação das produções										x	x	x
Avaliação											x	x

Fonte: PROJETO “SALAMANCA+20: 1994 a 2014”, 2014, p. 12.

Em relação à organização das datas e questões para os grupos de estudos, na Diretoria de Ensino e nas escolas (durante as ATP-Cs), ocorreram em cinco encontros mensais de junho a outubro de 2014 e as discussões foram direcionadas pela questão proposta para cada encontro, conforme quadro 2.

**Quadro 2 – Organização e questões dos Grupos de Estudos**

Encontro	Embasamento teórico	Questão Proposta para reflexão
30/06/2014	Declaração de Salamanca. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, encontra-se às páginas 495 a 513.	Leia o texto da Declaração e reflita sobre as condições que têm sido criadas na rede de ensino do Estado de São Paulo em geral e, especificamente, no seu Centro ou Núcleo, na sua DE, ou na sua escola, se for o caso, para que essa inclusão aconteça de fato.
28/07/2014	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que foi incorporada à nossa Constituição Federal pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 1º apresenta seu propósito, qual seja: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.	Pelo que você observa, em seu contexto de vida, às pessoas com deficiência têm sido oferecidas as condições para que as mesmas exerçam seus direitos, como qualquer cidadão do Brasil?

CONTINUA

25/08/2014	Os números 6, 40 e 61 a 67 da “Estrutura de Ação em Educação Especial” (texto do MEC), podem ajudar, nessa reflexão, quanto à necessidade da remoção das barreiras atitudinais.	Ao discutirem, no grupo, sobre o assunto, os participantes devem levar em conta a influência do contexto social na construção de nossa visão de mundo. Talvez, então, uma ação robusta de mobilização da comunidade nos ajude na libertação de fantasmas do imaginário que favoreça uma educação, de fato, inclusiva.
29//09/2014	Os números 26 a 28 e 31 da “Estrutura de Ação em Educação Especial” (texto do MEC) apresentam uma contribuição para esta reflexão.	O que deve ser feito de diferente na escola, para que os diferentes alunos tenham igualmente acesso ao currículo?
27/10/2014	Os números 38 a 46 da “Estrutura de Ação em Educação Especial” (texto do MEC) apresentam uma contribuição para esta reflexão	Como os professores podem se preparar para atuar em sala de aula, atendendo da melhor forma possível, cada um de seus alunos, segundo suas características?

Fonte: PROJETO “SALAMANCA+20: 1994 a 2014”, p. 16-19, 2014.

Os encontros realizados pelos grupos de estudos geraram uma discussão sobre os desafios e as possibilidades de adaptações no desenvolvimento do Currículo ao subsidiar os professores da sala regular com o apoio do Professor da Sala de Recurso e no caso da unidade escolar não possuir o professor especialista da Educação Especial. O trabalho de estudo e reflexão foi realizado pelo professor coordenador na elaboração da Adaptação Curricular.

## FORMAÇÃO OFERECIDA NA DIRETORIA DE ENSINO

No ano de 2015, na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga, a formação continuada com a Educação Especial sobre o tema

Currículo Adaptado, foi conduzido pelas responsáveis por este projeto, a supervisora de ensino e a professora coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Especial oferecendo orientações técnicas aos professores coordenadores e aos professores da Educação Especial das escolas públicas, aos professores (PCNP) do Núcleo Pedagógico e a Equipe de Supervisores de Ensino, conforme documentação legal Resolução SE 61/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e Instrução, de 14-1-2015 que estabelece procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com deficiência intelectual, surdez/deficiência auditiva, matriculados na Rede Estadual de Ensino (Anexo I – Avaliação Inicial e Anexo III - Registro de Adaptação Curricular), a videoconferência “Educação Especial – Construindo Adaptações Curriculares – Abordagem Multidisciplinar” da SEE/SP, para sensibilização dos envolvidos com Teaser Filme: “Meu olhar diferente sobre as coisas” (Documentário realizado por um grupo de jovens com Síndrome de Down em conjunto com a ONG Me Ensina, de Florianópolis, direção de Gilca Motta Silveira, 2015) e oficinas para elaborar adaptação curricular para diversos casos.

Objetivando não apenas subsidiar a construção do Currículo Adaptado a esses profissionais da Educação Pública, mas também, que estas orientações técnicas fossem multiplicadas a todos os professores das escolas que pertencem a referida Diretoria de Ensino, foi elaborada uma proposta de sistematização da formação oferecida na Diretoria de Ensino, denominada quadro 3, conforme modelo abaixo, a ser utilizado em ATPC.

**Quadro 3 – Proposta de Sistematização da Orientação Técnica da Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga para unidades escolares**

<b>OFICINA:</b> Dentro de sua disciplina, escolher um ano/série e uma situação de aprendizagem para a Adaptação Curricular (Anexo III), considerando as características do aluno na Avaliação Inicial/Anexo I.
<b>PLENÁRIA:</b> Socialização de Adaptação Curricular realizadas pelos professores Coordenadores em suas disciplinas
<b>ATIVIDADE PARA O PRÓXIMO ENCONTRO:</b> Apresentação do registro (portfólio: pautas, lista de presença, documentos trabalhados e fotos (01 por ATPC) das atividades desenvolvidas com os professores, sobre a Adaptação Curricular).

**RETOMADA - APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES SOLICITADAS:**

- Apresentação do registro (portfólio: pautas, lista de presença, documentos trabalhados e fotos – 1 por ATPC) das atividades desenvolvidas com os professores.
- Apresentação de uma ação conjunta do PC (envolvendo todos os professores) diante dos resultados obtidos visando à aprendizagem efetiva dos alunos.

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/SEE/SP, 2015.

A ideia inicial desta estrutura de formação continuada foi de propagar o conceito de Currículo Adaptado, como construí-lo (como fazer) e também, que todos os professores das escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga que não participaram desta formação recebessem as orientações dos profissionais que foram capacitados nas Orientações Técnicas.

Entretanto, a estrutura de formação, via Diretoria de Ensino, não foi suficiente para atender a demanda de professores nas escolas, pois o profissional (professor coordenador e ou professor da Educação Especial) ao retransmitir a Orientação Técnica na escola, suscitou muitas dúvidas e inseguranças quanto à elaboração do Currículo Adaptado por disciplina.

Diante desta realidade, a proposta seguinte elaborada pela equipe da Educação Especial da Diretoria foi realizar orientação aos professores, em ATPC, por unidade escolar. Esta nova sistematização possibilitou sanar as dúvidas, propor desafios em conjunto e a partir deste momento, iniciou o estudo por aluno para atender suas reais necessidades.

O conceito de Currículo Adaptado nasce do que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) denomina de processo de flexibilização do currículo regular para que esse possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atender às necessidades individuais dos alunos representa um processo coletivo, oferecer oportunidades reais de aprendizagem e propor desafios ao aluno de modo a promover seu avanço (MEC/PCN/ADATAÇÃO CURRICULAR, 1999).

## ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ESTADUAL “VEREADOR ANTONIO COMAR” – DOBRADA/SP

A Escola Estadual Vereador Antonio Comar, atende em salas regulares treze alunos da Educação Inclusiva, sendo cinco alunos (três meninos e duas meninas) do Ensino Fundamental nas séries: 6º ano A e C, 7º ano B, 8º ano C e 9º ano B. Esses alunos frequentam a sala de aula regular e apresentam laudo médico que confirmam: a deficiência intelectual e auditiva, além de um cadeirante necessitando da Adaptação Curricular para participar das situações de aprendizagem oferecidas pelo Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com o depoimento da professora coordenadora da escola, Joelma Cristina Noli dos Santos, o processo de construção da adaptação Curricular:

Iniciei os trabalhos na coordenação da escola em 2009 e em 2011 a Sala de Recursos foi implantada na EE Vereador Antonio Comar. Desde esse período acompanho o trabalho dos professores especialistas e observo se há a integração (troca de informações, diálogo) do mesmo com os professores regulares (DEPOIMENTO DA PROFESSORA COORDENADORA, 2015).

A professora destaca a importância da interação entre os professores, o que é fundamental para a construção do Projeto Político Pedagógico para a criação de uma proposta inclusiva, pois a escola é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Em relação à orientação recebida na Diretoria a professora coordenadora descreveu o processo como instrucional, pois:

No ano 2014 as professoras coordenadoras passaram por Orientação Técnica na Diretoria de Ensino (Núcleo Pedagógico) e receberam esclarecimentos sobre a construção de um Plano Anual que abordasse a Adaptação Curricular em cada área do conhecimento respeitando o Currículo já implementado (DEPOIMENTO DA PROFESSORA COORDENADORA, 2015).

Para Rios (2011) interessa-nos a dimensão política da educação enquanto constituinte da prática dos educadores na instituição escolar, a educação tem uma função técnica (implica a criação de conteúdos e técnicas que possam garantir a apreensão do saber pelos sujeitos) e uma função política (através de sua prática educativa preparar o cidadão/aluno para compreensão da totalidade social onde ele está inserido).

No entanto, o maior entrave para a construção do Currículo Adaptado foi aceitação dos professores em elaborar atividades adaptadas aos alunos, ou seja, como adaptar as situações de aprendizagem do Currículo Oficial as peculiaridades destes alunos. Isto fica perceptível quando a professora relata:

À princípio os professores relutaram, pois alegavam que não eram especialistas e não tinham tempo de adequar o conteúdo normal ao considerado “especial”. Após muita conversa e ajuda dos professores da Sala de Recurso nas ATPCs, conseguiram incluir na “teoria” o conteúdo solicitado. Acompanhei em sala de aula esse novo processo, porém poucos professores conseguiram adaptar o Currículo atendendo aos alunos considerados deficientes intelectuais (DEPOIMENTO DA PROFESSORA COORDENADORA, 2015).

Carvalho (2004) em relação à proposta de inclusão, encontramos muitas resistências de professores e pais que se formam por conta da insegurança no trabalho educacional de profissionais não especializados.

Diante dos desafios de formação em ATPC identificados pela Supervisora da Educação Especial, esta elaborou uma orientação técnica em estudo de caso específico como elaborar um currículo adaptado. Esta ação foi desenvolvida em ATPCs por unidades escolares e representando mais uma tentativa de apoiar o trabalho docente nessa atividade, assim:

A Supervisora da Educação Especial em 2015 fez uma orientação técnica, em ATPC, com os professores a fim de elucidar

dúvidas e esclarecer o processo de Adaptação Curricular. Novamente houve muita resistência, porém observei que começaram a preencher o Anexo III e refletir de fato sobre o aluno deficiente intelectual. Acompanho as aulas e hoje já estou vendo que os professores começaram a preparar aulas adaptadas (imagens, desenhos, recortes e vídeos) (DEPOIMENTO DA PROFESSORA COORDENADORA, 2015).

Assim, a supervisora ao propor mais esta atividade vai ao encontro do papel que neste contexto, o Estado deve assumir, ou seja, responsabilizar-se pela concretização de ações para a educação inclusiva no nível da escola. Considerando que a interlocução com alunos e professores, além de outros gestores é fundamental para que os professores sejam os grandes executores do planejamento e implementação desse Currículo Adaptado (CARVALHO, 2004), ou seja, a garantia de participação ativa participação do professor para a sua construção e realização.

Na avaliação da coordenadora adaptação curricular abrange

O trabalho é complexo, porém já saiu de fato do papel. Conto também com a ajuda dos professores da Sala de Recursos que em ATPCs orientam os outros professores a como trabalhar e atender àqueles que também têm o direito de aprender e ter uma educação de qualidade. Precisamos formar cidadãos e então temos por obrigação atender às diversidades e propor estratégias que incluam efetivamente todos (DEPOIMENTO DA PROFESSORA COORDENADORA, 2015).

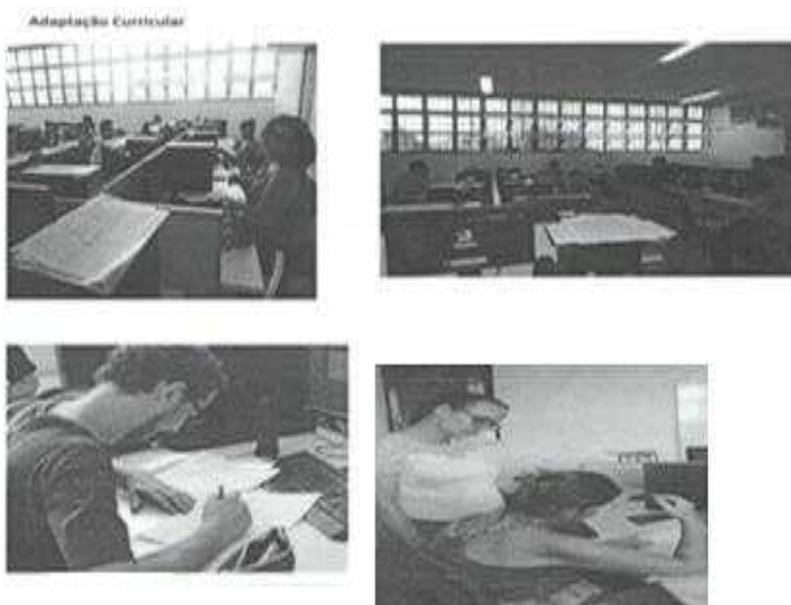
Carvalho (2004) ressalta que os “is” da inclusão escolar exigem uma reflexão no que dizem respeito: a consideração da individualidade, ao reconhecimento da identidade e suas características distintas, não negando nem mascarando as deficiências, aos ideais democráticos, buscando a equidade e equiparação de oportunidades, à remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação de todos.

Os professores participaram do processo de formação em ATPC com a professora coordenadora e com a professora da Sala

de Educação Especial e, também, com a supervisora de ensino e PCNP da Educação especial para estudo do Currículo Adaptado, conforme modelo do Anexo III.

Na data da realização da entrevista, quatorze professores que trabalham nestas salas de aula, onze professores voluntários se dispuseram a participar da pesquisa. Os participantes responderam as seis questões abertas de como vem ocorrendo o processo de Adaptação Curricular na prática da sala de aula nas seguintes disciplinas: Geografia, Sociologia, Ciências, Química, História, Educação Física, Filosofia, Matemática, Física, Língua Portuguesa, Libras (interlocutora) e, também, a cuidadora do aluno cadeirante.

**Figura 1- Professores voluntários participando da pesquisa**



Fonte: os autores (2019).

Dentre as respostas dos professores voluntários sobre Currículo Adaptado selecionamos três consideradas relevantes em nosso contexto analítico:

É uma ferramenta importante para alcançar aqueles alunos que precisam de uma atenção maior, porém em meio à realidade de salas de aulas superlotadas, esta fica a desejar, já que não é possível ao professor dar a devida atenção necessária (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

É importante porque leva esses alunos a terem uma vida mais ativa e conseqüentemente melhor, e é fundamental para seu convívio (PROFESSORA LIBRAS).

É uma forma o educando com alguma deficiência cognitiva ao convívio e conteúdo básico através de seus limites. Penso ser fundamental para o avanço e evolução cognitiva do educando (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Entre os professores voluntários a maioria classificou a Adaptação Curricular de maneira positiva, mesmo considerando a preocupação em relação ao número de aluno por sala de aula para poderem atender adequadamente a demanda de alunos da educação inclusiva.

Em relação à formação continuada ministrada pela supervisora de ensino de Educação Especial em ATPC os professores consideraram enriquecedora ao afirmarem que:

Sim, através de orientações prática e material para esses alunos especiais (CUIDADORA DO ALUNO CADEIRANTE).

Auxilia no sentido de orientar e direcionar os docentes envolvidos a utilizar novos métodos pedagógicos na elaboração da aula adaptada além da formação (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Pode auxiliar em grande parte no desenvolvimento da aula adaptada através de orientações, não somente teórica, mas pratica demonstrando ao professor como enfrentar esta realidade (PROFESSORA DE FÍSICA).

Portanto, a formação continuada, em ATPC, foi classificada como positiva por proporcionar reflexão, sanar dúvidas e apoiar

o acompanhamento diante destas novas orientações, conforme o paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1992).

Ao relatarem o Currículo em ação em sala de aula quanto a Adaptação Curricular, a utilização de recursos didáticos diferenciados foi o elemento facilitador para o desenvolvimento desta aprendizagem adaptada, como afirmam:

Leitura, imagens representativas de fatos narrados, seminários onde todos participam em grupos (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Eu adapto de acordo com a deficiência do aluno, por exemplo, se o aluno tem dificuldades de compreender as regras de um jogo, exemplificamos estas regras pela representação concreta (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Em sala de aula faço Adaptação Curricular através de imagens, vídeos e trabalhos em grupos (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A construção da Adaptação Curricular está relacionada com a prática de um professor-pesquisador que no processo ensino aprendizagem observa seu aluno, estuda suas dificuldades e propõe outras estratégias de ensino visando sua participação no processo coletivo de aprendizagem e interação destes alunos em sala de aula.

Desta forma, quando Weisz (1999) afirma que a tematização da prática docente, por meio da observação em sala de aula é uma metodologia colaborativa de trabalho e um instrumento poderoso para formação e desenvolvimento do professor corroborando com a afirmação acima citada pelos docentes entrevistados.

Quanto ao processo de inclusão por meio da adaptação curricular, mesmo a maioria dos entrevistados a considerarem positivas, a mudança de paradigma causa certa insegurança a ponto de alguns professores a considerarem razoável. Mesmo assim, prevaleceu a ideia de que esta adaptação é o caminho necessário para a inclusão em sala de aula, como afirmam:

Sim, é uma forma de atender estes alunos, mesmo que o processo está no início, é de fundamental importância inserir esses alunos de forma eficiente algo que não vejo estar acontecendo (PROFESSOR DE QUÍMICA).

Sim, devido ao trabalho realizado na sala de recursos (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Formando os professores e propondo situações de aprendizagem que atende as necessidades dos deficientes intelectuais (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

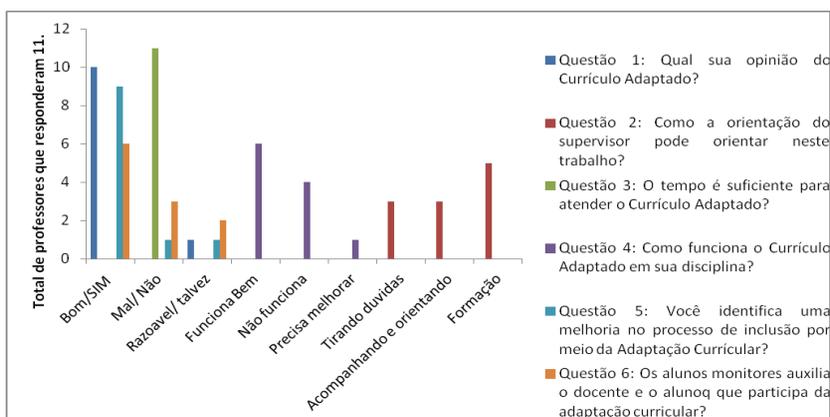
A dificuldade em lidar com a mudança do paradigma de uma escola tradicional para o de uma escola inclusiva está presente no discurso dos professores que vivenciam essa transição em que a valorização e a presença do diferente, em sala de aula, devem ser vista muito mais como elemento facilitador do que dificultador quando consideramos que dentro de suas limitações e diferenças todos são capazes de aprender.

Diante desta realidade é fundamental o professor planejar suas aulas, pois cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas para atender s mais diferentes necessidades presentes em sala de aula (LIBÂNEO, 1994).

Em relação ao tempo/aula para aplicabilidade da Adaptação Curricular, os professores foram unânimes em afirmar que este não é suficiente para o aluno realizar suas atividades de maneira a propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelo aluno. Isto pode significar também o reflexo da ansiedade docente diante do ritmo de aprendizagem do aluno.

Os excertos acima citados foram decorrentes das entrevistas realizadas e sintetizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Adaptação Curricular



Fonte: os autores (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a adequação de currículo diante da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é um debate que se apresenta com muitas questões, dúvidas e pouca sistematização de práticas que possam indicar estratégias significativas para esses alunos. Tentamos nesta pesquisa relatar como o processo de implantação e implementação vem ocorrendo junto a uma das escolas públicas da rede estadual paulista de ensino. Mesmo tratando-se de uma pesquisa que relata a experiência de como a Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga vem atuando implementando regional esta política.

Seguramente, podemos a título de conclusão afirmar que, a partir do momento, em que a Equipe de Supervisão e Núcleo Pedagógico passa a atuar em parceria, o trabalho do professor coordenador da unidade escolar ganha outro significado que reflete na sua ação direta junto aos docentes no preparo e aplicação da Adaptação Curricular em sala de aula.

A presença constante da supervisora de ensino e do PCNP de Educação Especial representaram outra forma de apoio *in loco* no compartilhamento dos desafios e dificuldades que nem todos os

envolvidos nesta prática conseguem superar. Portanto, a presença pedagógica da Diretoria de Ensino seja na ATPC ou em sala de aula representou o grande diferencial que despertou na comunidade escolar o gosto pelo desafio e o interesse pelo envolvimento nas complexas questões que envolvem aprendizagem, não somente dos alunos da educação inclusiva, mas das questões comuns que envolvem todo o aluno no processo ensino e aprendizagem.

Este breve relato, é o início de parte de um grande processo, merecerá outras discussões e a busca de novas estratégias para enfrentar uma questão que ainda se mostra muito polemica e resiliente junto aos próprios educadores, pais e a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BORDAS, Miguel Angel García; ZOBOLI, Fabio. Reflexão sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. *In*: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 06 maio 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. MEC, Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12663&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152). Acesso em 06 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF. 16 jul. 1990. Seção 1. p.13563.

- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012.** In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. MEC, Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17631&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866). Acesso em 06 maio 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** MEC, Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866). Acesso em 06 maio 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTRO, Ana Paula Pontes de. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita *online* na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, M. T. A., RAMOS, B. S. (orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 91-100.
- DENARI, Fátima Elisabeth. Educação Especial. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: **A articulação dos saberes na sociedade atual:** o papel do educador e sua formação. Textos e Resumos. UNESP/Pró Reitoria de Graduação. Águas de Lindóia/SP, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Cortez, 1994.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77- 91.
- SILVEIRA, Gilca Motta. **Teaser Filme:** “Meu olhar diferente sobre as coisas” (Documentário). Florianópolis, 2015.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

**7**

# 7

## **ANALISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA: CONTEXTOS E PARADIGMAS**

*Aparecida Gonçalves Delazari Maciel  
Tânia Mara Sasse*

A discussão sobre inclusão escolar ganhou nos últimos tempos forças para se concretizar, embora as inúmeras barreiras ainda dificultem a efetivação do que muito se propõe a esse respeito. Os importantes avanços produzidos por uma sociedade que se apresenta mais consciente e coletiva do ponto de vista da humanização e, em muito impulsionada pela questão dos direitos humanos, mostram a urgência da construção de espaços sociais que atendam a todos, ou seja, inclusivos para o convívio na diversidade com alternativas de subsídio aos sistemas educacionais e as práticas sociais que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e, que, principalmente dê sustentabilidade e expressividade das mudanças que um processo como este exige.

As ações políticas devem descaracterizar a exclusão social, tão fundamentada em nossa sociedade em qualquer espaço, seja escolar ou em outras situações básicas das relações humanas, orientar educadores frente aos desafios da adoção de uma prática pedagógica que privilegie a diversidade na escola. Nessa perspectiva, da

necessidade de entender a diversidade humana não como inferioridade humana é que devem se fundamentar as reflexões sobre a rede de relações que se materializam através das instituições de ensino e de bases sociais, a erradicação das práticas discriminatórias que se extrapolam e se evidenciam nos diversos ambientes sociais.

## **INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Os discursos sobre a inclusão social estão presentes em grande parte dos trabalhos acadêmicos, dos movimentos de lutas sociais e religiosos, assumindo importância também em questões políticas e econômicas que procuram atender o direito de todos dentro de uma condição igualitária, marcando assim a evidência desses atores nas lideranças socioeconômicas dos tempos atuais, produzindo a indústria de valorização do diferente em seu contexto de vida. Entretanto, há uma carência de práticas reais que permitam a todos que não se enquadram dentro dos padrões estabelecidos como normais a se perceberem realmente como sujeitos reais, que possam cada um com suas limitações se fazerem construtores do conhecimento e agentes ativos em seus grupos sociais. São consideráveis as conquistas já alcançadas nesse sentido. O que não pode é entender que esses pequenos avanços sejam responsáveis pelo o universo de situações que formam esse grupo que não se enquadra na normalidade estabelecida em nossa sociedade. Não se pode entender e aceitar essas divulgações principalmente dos representantes políticos, que atuam ainda minimamente nesse sentido. Todos sabem a importância da Educação na construção e manutenção de uma sociedade crítica em seus processos sociais em que o conhecimento científico alimenta um contínuo movimento de transformação. Uma reforma social se faz necessária, e, a educação é o caminho certo, pois, consegue influenciar outros pilares de nossa sociedade como a política, a democracia, justiça, e, principalmente porque é um instrumento de libertação.

A Educação não é mais um instrumento que atende a grupos dominantes. A Constituição Federal, a partir de 1988, garantiu

o acesso de todos os alunos às turmas comuns do ensino regular, responsabilizando as instituições educativas a formarem as futuras gerações e sobre o desafio de atender e trabalhar com as diferenças. A Educação é um direito de todos sem distinção. A ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, influenciada pelas mudanças ocorridas nas décadas de 60/70 do mundo ocidental que marcaram as transformações sociais com as práticas dos direitos humanos em diversos setores da vida. Mudanças que definiram novos espaços políticos e jurídicos que garantiam novos cuidados com os diversos grupos populacionais marcados pela exclusão, mas que não aconteceram em suas plenitudes, pois ainda estão muito aquém de uma escola realmente inclusiva, pois os espaços de conquistas ainda são limitados para muitos. Somente estar frequentando diariamente a instituição não significa estar totalmente incluso. É necessário muito mais, parte física, banheiros, recursos humanos que sejam de qualidade e amplos, amparo aos familiares, atendimentos de profissionais da saúde intensos e eficazes e formação de todos que compõem o ambiente escolar para que a inclusão atinja seus objetivos totais.

Na década de 90, após a Declaração de Salamanca iniciaram-se as discussões em torno de um novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Junto com este novo paradigma, surgiu uma discussão sobre a efetivação desta prática que gerava questionamentos sobre a adaptação do aluno especial mediante o contexto escolar. Naquele momento, não se questionava o papel e a função da escola, pois, a escola quem ditava o modelo que o aluno deveria seguir. A inclusão era considerada por meio de outro ângulo, o sistema educacional não se encontrava preparado para atender os alunos e considera a inserção de alunos sobre visão latitudinal e rasa.

Durante as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por movimentos sociais importantes em todas as áreas; as pessoas com deficiência tornaram-se militantes e conquistaram seu reconhecimento por plena participação social. Novos marcos de orientações foram reformulados em todos os países. Em

sintonia com as mudanças internacionais, no Brasil o Decreto nº. 6.577/2008 foi aprovado dispondo atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo de educação especial.

O movimento pela educação inclusão tornou-se mundial, sendo uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhuma discriminação. Nas últimas décadas do século XX, educação inclusiva constitui então um paradigma fundamentado nas concepções de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis; portanto a educação inclusiva assume um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea; onde se busca a superação lógica da exclusão dentro e fora do contexto escolar.

A partir de novos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada de uma forma estrutural e cultural, onde todas as especificidades possam ser atendidas.

Atualmente, no século XXI, os alunos especiais ainda muitas das vezes, não são reconhecidos pelos seus nomes, a sua identificação é condicionada à sua diferença: “o cadeirante”, “o mudo”, “o autista”, “o deficiente”. Essas diferenças são ainda mais agravadas quando são pontuadas as questões de diferenças de raça, sexo, religião, entre outras, fortalecendo um cenário entristecedor em nossa sociedade. Toda conquista implica preparação, intencionalidade e tomada de decisão, por isso, é preciso replanejar as ações realizadas em nossas sociedades que elas possam configurar uma inclusão verdadeira em nosso país.

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo

possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (CARVALHO, 2004, p. 34-35).

Assim sendo, quando nos reportamos a uma educação inclusiva o compromisso e o envolvimento dos profissionais da educação especial, desde professores, gestores e todos os funcionários devem ser os mesmos para que a escola seja de fato capacitada para essa funcionalidade e principalmente para que aconteça a transformação social tão sonhada pelos que buscam essa integração.

A sociedade sonhada e a educação pretendida não estão prontas à espera de sua simples apreensão; elas serão aquilo que o coletivo, através de diferentes práticas, fizer para que o sonho se torne realidade pelo esforço, inteligência e argúcia de todos (DAIBEM, 1998, p. 19).

O professor da educação especial é um profissional da educação e não da saúde. Seu trabalho pode ter grande alcance em parceria com outros profissionais compartilhando suas necessidades e buscando as possíveis soluções que atendam a cada situação específica de inclusão. As barreiras encontradas não são somente dos alunos especiais, mas também dos seus educadores nas estruturas existentes marcando a precariedade da inclusão como sensação de incapacidade, falta de apoio das famílias, convivência conflituosa entre crianças com e sem deficiência, o que poderia ser proveitoso na medida em que se tornassem experiências ricas em relações solidárias e humanas tão necessárias no mundo moderno, que incentivassem a todos a pensarem, a vivenciarem novas formas de produzir o conhecimento usando todos os recursos alternativos de libras, braile, tecnologias e principalmente as vivências solidárias, que, com certeza são as ações mais transformadoras para o bem de uma sociedade.

É urgente que reflexões substituam as lamentações, as atitudes de exclusões, os sentimentos de incapacidade, o desânimo, a falta de esperança, para que a escola encontre o caminho de chegada a projetos ricos que ajudem o aluno, atendendo às suas necessidades particulares, assegurando-lhe o seu ingresso e continuidade com bom desempenho na escola eliminando a exclusão e criando um sentimento de pertencimento para que de fato a inclusão seja consolidada.

## A ESCOLA ENQUANTO AMBIENTE DE INCLUSÃO

Na Declaração de Salamanca (1994), os princípios defendidos são os de que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com a mesma, (art.11º, p. 13); o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

Uma escola que siga os princípios da inclusão deverá ter como principal função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades especiais. Segunda a declaração, as escolas devem acolher as crianças independentemente de suas condições, sendo a escola inclusiva um espaço no qual os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Nem toda escola que se diz inclusiva exerce ações de inclusão em seu cotidiano, a inclusão visa a criação de uma estrutura educativa de suporte social que se ajuste aos alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, religiosas, linguísticas, é necessário a aceitação das diferenças em resposta às necessidades individuais.

Segundo Sanches; Teodoro (2006), a escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos, que se faz por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos o que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quando possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os deixar ir, até onde for possível e ajudar a criar condições necessárias a essa realização.

Com a escola inclusiva todos os alunos estão em um mesmo ambiente para aprender e participar. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo de tal maneira que a criança/e o jovem sente que pertence a escola e a escola sente responsabilidade pelo aluno (RODRIGUES, 2003).

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobre dotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Portanto, uma escola inclusiva precisa estar disposta a “correr riscos, considerando a diferença um desafio para criação de situações de aprendizagem; é preciso inventar e reinventar, considerando as diferenças desafios”. Uma escola inclusiva, portanto, deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Assim como para John Dewey, é importante ressaltar a ideia de aprender fazendo, sendo o conhecimento não algo acabado em si mesmo, da mesma forma o sujeito. Ambos precisam do contexto para ter sentido. Assim, educar é reconstruir, em cada membro da sociedade as significações coletivas, o que só pode ser feito por meio da experiência pessoal de cada indivíduo; com o intuito de conservar e inovar a ordem social em que se efetiva. Portanto, o trabalho cooperativo, relação entre teoria e prática, e principalmente a ideia de que a educação deve acontecer a partir da linguagem dos alunos, do conhecimento da vida da comunidade, sendo assim a escola democrática seria: “uma forma associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93).

Para que a inclusão realmente aconteça, existe um profissional extremamente necessário que é o professor de apoio, o direito

a inclusão que está na Lei 13.146 de 2015, artigo 28, deixa bem claro que é direito da pessoa com deficiência a oferta de profissionais de apoio escolar. Sem este profissional a maior parte dos alunos com necessidades especiais não conseguiriam se integrar ao ambiente escolar. O professor de apoio será um articulador, uma espécie de “ponte” de auxílio do aluno dentro do contexto escolar (ONU, 2006).

Zanata (2015 p. 2-3) enfatiza como uma das ações essenciais da inclusão, o planejamento coletivo, pois o mesmo dá ênfase para os professores dos desafios que irão encontrar. Para a pesquisadora, através dele, é possível contornar possíveis entraves como considerar a realidade, a situação da escola que temos e o confronto com o que queremos e o que precisamos construir enfatizando a importância de se ter um currículo significativo organizado por competência e de áreas de conhecimento interligadas que favoreçam o aprendizado do estudante da educação especial juntamente com os demais estudantes da escola; sendo de extrema necessidade colocar a equipe escolar numa posição de respeito, responsabilidade, cumplicidade e ética profissional.

É de vital importância, que o professor de educação especial seja compreendido como um parceiro profissional da educação e não da saúde. Que traga consigo orientações educacionais e que tenha espaço para apresentar seus saberes e colocá-lo à disposição dos professores e da equipe escolar como um todo, estabelecendo um ambiente de segurança entre seus pares (ZANATA, 2015, p. 3).

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético, e estético o desenvolvimento da sensibilidade da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (CARVALHO, 2012).

Dentro deste nosso espaço de liberdade, dentro de nossa condição humana, entra a questão da postura ética e moral. Tornamos-nos responsáveis pelas nossas atitudes e atos; a objetividade da cultura em que vivemos, tem seu poder coercitivo, sendo a percepção

da mesma como a realidade; ou seja, os que não compartilham com as normas, valores e significados estabelecidos por esta cultura são considerados anormais. Portanto, o diferente é aquele que não nos deixa esquecer que existe a insegurança, a provisoriedade e a relatividade de nossa condição humana (SUNG; SILVA, 2009).

Repensar continuamente sobre o “diferente”, seu modo de visualizar situações cotidianas, sua interação, seu posicionamento em determinadas situações; trabalhando evidências e ações. Reconhece-se assim que, a escola tem de ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos seus espaços, alargando o ambiente inclusivo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8-9).

Portanto, a escola inclusiva apresenta-se centrada numa filosofia humanitária e mais personalizada, considerando-se o indivíduo em sua especificidade e baseando-se em características específicas dos indivíduos que sua inclusão deve ser pensada, planejada e repensada, sempre que parece pertinente, tendo em vista o sócio- cultural do aluno (AZEVEDO, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Declaração de Salamanca (1994), ter sido escrita e assinada nos anos finais do século XX, ainda há um campo vasto de ações que devem ter por base o referencial teórico deste documento.

Muitas escolas se dizem inclusivas, porém se faz necessário um aprofundamento vertical que envolva estudo e ação, para que realmente a inclusão se efetive. Incluir não é simplesmente “colocar” o outro considerado diferente para conviver com o considerado “normal”. Incluir é criar uma estrutura educativa com suporte social; sendo assim, todos devem ultrapassar juntos os seus limites.

As estratégias e riscos devem estar no patamar dos desafios, gerando assim, um conjunto de apoio de serviços para satisfazer o conjunto das necessidades especiais da escola. A cooperação, o diálogo, a troca de informações, o caminhar junto é essencial.

O reconstruir e reaprender precisam estar na pauta das ações cotidianas, sendo outro considerado com agente ativo de seu pro-

cesso de aprendizagem, pois, é ele que terá norte à bússola que servira de guia para as ações pedagógicas. O pensar e repensar sobre o diferente, deve ser um exercício cotidiano.

Uma das peças fundamentais para que a escola consiga trabalhar a inclusão de forma efetiva, é o professor de apoio, pois este será um “elo” uma conexão entre o contexto escolar e o aluno com necessidades especiais. O professor de apoio age como uma ponte que dá acesso ao aluno ao contexto da sala de aula. O pensar e o repensar contínuo do professor de apoio com o professor regente é essencial para a manutenção deste elo.

Uma escola que queira se nomear inclusiva, necessita portando de levar em conta as características socioculturais de seus alunos com necessidades especiais, pois, a inclusão ocorre no patamar vertical onde se faz necessária a análise do aluno enquanto ser social, com suas especificidades e características próprias de se relacionar com o mundo social e o contexto escolar.

O trabalho de inclusão é multidisciplinar e envolve cooperativismo, trabalho em equipe, construção e reconstrução, pois, como cita Carvalho (2007), a escola inclusiva é a própria vida que flui devendo possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Lizete de. **A Inclusão de Uma Criança com Síndrome do X Frágil**- Estudo de Caso. Escola Superior de Educação Almeida Garret Lisboa, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.577 de 25 de setembro de 2008. Dá nova redação ao inciso III do art. 5º do Decreto nº 6.042, de 12 de fevereiro de 2007, que disciplina a aplicação, acompanhamento e avaliação do Fator Acidentário de Prevenção - FAP e do Nexo Técnico Epidemiológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 01, p. 5.

BRASIL. Lei nº. 13. 146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul 2015. Seção1. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2010. 73p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola Inclusiva**: A Reorganização do Trabalho Pedagógico. Editora Mediação, Rio de Janeiro, 2012.

DAIBEM. Ana Maria Lombardi. (Re)Vendo e projetando o programa de educação continuada: uma contribuição à reflexão dos educadores. *In*: MINGUILI, M.G. *et al.* **(Re) Orientação Didático Pedagógica do cotidiano escolar**: um caminho para o projeto. Bauru: UNESP: SEE, Delegacia de Ensino da Região de Bauru, 1998.

DEWEY, John. A. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006.

RODRIGUES, David. **Educação e Diferença**: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva, Coleção Educação Especial, Porto, Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva. As boas e as más notícias. *In*: David Rodrigues (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 08, p. 63-83, Lisboa, 2006.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. Conversando sobre ética e sociedade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

ZANATA, Marques Eliana. **O Papel do Professor da Educação Especial**. 5.ed. Departamento de Educação UNESP, Bauru, 2015.

8

# 8

## OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO

*Fabiano Eustáquio Guimarães*

Ao concluir uma etapa dos estudos, seja ensino médio, técnico ou superior, o próximo desafio é conseguir um emprego. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até outubro de 2018 a taxa de desemprego havia atingido 12,4 milhões de brasileiros. Uma das definições de desemprego, de acordo com Reinert (2001), é a pessoa capaz de trabalhar, mas ociosa, independente da vontade dela. “Já para os economistas keynesianos, o desemprego deve-se fundamentalmente ao nível insuficiente da demanda agregada por bens e serviços.” (MOCHON; TROSTER, 1994, *apud* OLIVEIRA e ROSSI, 2006).

A alta competitividade no mercado de trabalho e a baixa qualificação da mão de obra também podem se somar às causas do desemprego no Brasil. Mas a dificuldade de conseguir uma vaga é agravada quando o candidato é um portador de necessidades especiais. O Decreto nº 3.298/99 do Ministério da Saúde conceitua a pessoa com deficiência como “aquela que apresenta, em caráter

permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (BRASIL, 1999).

Já o Decreto nº 7.612/2011 esclarece que são consideradas pessoas com deficiência as que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011).

Na educação, o termo criança especial era utilizado para definir a criança com deficiência. Hoje surgiu o termo necessidades educativas especiais, com uma abordagem mais ampla referindo-se a “toda e qualquer necessidade considerada atípica e que demande algum tipo de abordagem específica por parte das instituições, seja de ordem comportamental, seja social, física, emocional ou familiar.” (MITTLER, 2003 *apud* PEREIRA, 2010, p. 12).

Com o intuito de eliminar, ou pelo menos diminuir, a desigualdade no mercado de trabalho, principalmente quando se trata de uma pessoa com deficiência, leis de cotas são instituídas amparadas pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que garante no artigo quinto a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Apesar de as pessoas com deficiência possuírem os mesmos direitos, nem sempre conseguem recebê-los nas mesmas condições do que as pessoas sem deficiência. As desvantagens impostas pela restrição de funcionalidades e pela sociedade lhes impõe barreiras físicas, legais e de atitudes. “Essas barreiras são responsáveis pelo distanciamento que existe na concretização dos direitos das pessoas com e sem deficiência”. Os governos devem trabalhar para eliminar essa lacuna e “equiparar as condições das pessoas com deficiências, pelo menos, ao mesmo nível das pessoas sem deficiência na realização de seus direitos.” (CHAHINI, 2016, p. 284).

Apesar de ainda existir resistências por parte de empregadores na contratação de deficientes, Pastore (2000, *apud* FAJAN *et al.*, 2017) frisa que:

não justifica desagregar essas pessoas do mercado de trabalho, uma vez, que, a equidade dentro das organizações é importante e, a elevação do nível educacional e o desenvolvimento das tecnologias da informação e informática, propulsiona o número de deficientes com limitações superáveis e com condições de produzir com qualidade, desde que, as organizações proporcionem condições e acomodações necessárias para as atividades profissionais.

O direito a emprego a todos, mesmo diante da pluralidade, também é de responsabilidade social das instituições de ensino, que devem acolher, educar e preparar seus alunos para o mercado de trabalho.

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é evidenciar as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para contribuir com a inclusão de seu aluno no mercado de trabalho. Complementam esse objetivo conhecer os incentivos governamentais e não governamentais para tal desafio; descobrir quais os principais motivos das resistências dos empregadores diante do deficiente; divulgar dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os deficientes no Brasil e a sua relação com o mercado de trabalho.

O que se pretende é contribuir com esclarecimentos sobre o drama dos deficientes no Brasil ao tentarem se incluir no mercado de trabalho. Tal realidade justifica a importância do desenvolvimento do tema, o que poderá orientar os deficientes quanto aos seus direitos e como agir perante a sociedade excluída, além de incentivar e nortear as instituições de ensino na difícil, mas possível, tarefa de inclusão.

## METODOLOGIA

Este artigo aborda dados qualitativos das pessoas com deficiência no Brasil, suas dificuldades em conseguir um emprego, a importância da educação para superar a exclusão. Nesta mesma linha, são apresentados os desafios das instituições de ensino ao acolher este aluno e prepará-lo para o mercado de trabalho. Também são pesquisados dados quantitativos, levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traz a evolução do quadro de deficiência no Brasil, a população com deficiência e a relação entre educação e trabalho, incluindo a questão da acessibilidade. Os dados coletados pelo IBGE, no censo demográfico de 2010, descreveram a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população.

## EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Desde os primórdios, a deficiência é tratada com o princípio da exclusão. “A exclusão seria o contrário da inclusão. À última caberia combater a primeira.” (BASTOS, 2010, p. 69). “O conceito de inclusão, segundo Lopes (2004, *apud* BASTOS, 2010), é uma invenção da modernidade e aparece como uma alternativa messiânica para combater o processo de exclusão.” A chamada inclusão é focada no mercado de trabalho, na escola, no ensino superior, no esporte. Para Boneti (2001, *apud* BASTOS, 2010), “trata-se, na verdade, de um discurso que associa a ação educativa à ‘devolução’ das condições de cidadania à pessoa, ou ao grupo social.” Nesta perspectiva de Boneti, inclusão é uma ação burocrática, materializada pela garantia de acesso à escola.

Incluir quer dizer fazer parte, inserir, introduzir. E inclusão é o ato ou efeito de incluir. Assim, a inclusão social das pessoas com deficiências significa torna-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público (MARQUES, 2013, p. 12).

Mas um olhar diferente para essa situação, considerada de responsabilidade social, trouxe novas oportunidades aos considerados excluídos. O caminho seguido foi o da educação. Para Mazzotta (2001) e Mendes (2006, *apud* BASTOS, 2010, p. 45), a preocupação com a educação de pessoas com algum tipo de deficiência teve início a partir do século XVII. “Até esta data, aqueles considerados como ‘desviantes’ passaram por séculos de exclusão, materializada por práticas de banimento.”

Neste contexto, as necessidades educacionais especiais são compreendidas como a “dificuldade acentuada de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas às condições, às disfunções, às limitações ou às deficiências.” (CHAHINI, 2016).

Os considerados com necessidades especiais passaram a ter atendimentos por instituições especializadas a partir da década de 60 do século XX, como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas, entre outros. O modelo passava a substituir o atendimento asilar. Apesar de incorporarem preocupações de cunho educativos, essas instituições continuavam a categorizar e classificar os alunos por realizarem práticas baseadas no modelo médico de deficiência. A consequência disso foi a manutenção das práticas de segregação institucional, “uma vez que, fora dessas instituições altamente especializadas, a sociedade viu-se despreparada tanto para atender a esses indivíduos, como para integrá-los em seu sistema geral.” (BASTOS, 2010, p. 47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961, passa a apontar o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Mas a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, passa a definir o “tratamento especial” aos alunos com deficiências os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Por isso “acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” (PEREIRA, 2010, p. 41).

Nos anos 60 e 70, as práticas de atendimento, organizadas em instituições de educação especial, começaram a ser criticadas quanto à sua efetiva contribuição para o desenvolvimento dos seus usuários, bem como por estarem, de certa forma, colaborando na manutenção de práticas de segregação e exclusão social (PEREIRA, 2010, p. 41).

Movimentos, como os que lutam pelos direitos humanos, começaram a criticar as práticas de discriminação, iniciando “as lutas em favor da integração dos excluídos na sociedade, principalmente da integração das pessoas com necessidades especiais nas escolas e nas comunidades” (SANTOS, 2000 *apud* BASTOS, 2010, p. 48).

Mobilização social é o envolvimento ativo do cidadão, da organização social, da empresa nos rumos e acontecimentos em nossa sociedade. É um processo educativo que promove a participação de muitas e diferentes pessoas em torno de um propósito comum. A mobilização social é um modo de construir a democracia e a participação. É um modo de construir um país em que todos promovem uma vida digna para todos (MARQUES, 2013, p. 14).

A partir dessa conscientização e manifestações, surgiu a necessidade de oficializar e estabelecer parâmetros para que a inclusão partisse da iniciação educacional. Foi quando, em 1994, na Espanha, o tema da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se estabeleceu na Conferência de Salamanca.

Desta Conferência, foi promulgada a Declaração de Salamanca, que dispõe acerca das Diretrizes Básicas para formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, em prol da construção de uma sociedade e escola inclusivas. Além disso, oficializa o termo inclusão escolar, tendo como princípio a organização das escolas para atender a todos os alunos, sem exceções (BASTOS, 2010, p. 52).

O conceito de escola inclusiva surgiu a partir da Declaração de Salamanca. O principal desafio foi, e continua sendo, desenvol-

ver um trabalho pedagógico de qualidade centrado no aluno. A oportunidade de aprendizagem deve ser para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Bastos (2010, p. 56) frisa que, a partir da Declaração de Salamanca, deveriam incluir “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.”

No Brasil, a educação especial passou oficialmente a fazer parte das preocupações do governo com a publicação, em 1972, da portaria que constituía um Grupo-Tarefa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), que criou um órgão específico para este fim: o Centro Nacional de Educação Especial – SEESP.

Essa Secretaria teve como finalidade, na época de sua criação, “promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2001, p. 55), abrangendo os níveis desde o “pré-escolar, 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, e envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados.” (BUENO, 2004, p. 125 *apud* BASTOS, 2010, p. 59).

Um ano depois, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que “impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.” (PEREIRA, 2010, p. 37).

Em 1998, o Ministério da Educação usou o bordão “Toda criança na escola”. No ano seguinte a campanha foi ampliada, quando foram convocados, além das crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidades, resultando na campanha “Todos à escola”. “O apelo culminou com a difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990.” (SHIROMA, 2001).

Diante dessa realidade, a globalização mundial começou a exigir das instituições de ensino uma melhor preparação de seus alunos para o mercado competitivo. “Apesar de muito empenho em inserir pessoas com deficiência no referido mercado, muitas dessas pessoas ainda se encontram excluídas do direito de exercer uma função laboral.” (CHAHINI, 2016, p. 282).

A qualidade da educação básica é fundamental para que as portas da educação de nível superior sejam abertas àqueles que têm deficiência sensorial ou física, contribuindo para os espaços excludentes. Esta realidade também é reforçada por Chahini (2016), considerando que a maioria dessas pessoas não tem acesso à educação superior em decorrência de, dentre outros fatores, “carência de Educação Básica de boa qualidade, ficando essas impossibilitadas de usufruírem da garantia de seus direitos como cidadãos e, conseqüentemente, de se inserirem no mercado de trabalho formal.”

Tal dificuldade de inclusão no mercado de trabalho pode ser resultado do despreparo das instituições de ensino, básico e superior, que muitas vezes não oferecem para o seu corpo docente a capacitação necessária para lidar com este tipo de inclusão. Chahini (2016) cita alguns itens que poderiam dificultar a permanência dos discentes com deficiência numa Instituição de Ensino Superior (IES): “falta de recursos materiais e humanos especializados; barreiras arquitetônicas; falta de uma política de inclusão enérgica; falta de incentivo aos referidos alunos por parte das autoridades competentes e da própria família deles.”

Romeu Sassaki (*apud* CHAHINI, 2016, p. 283) ressalta que dentre as dificuldades que as pessoas com deficiência têm tido para se inserir no mercado de trabalho, pode-se destacar a “falta de educação e/ou de formação qualificada para este. Sendo que a escolarização e/ou formação profissional adquirida nas instituições de ensino encontram-se do mundo do trabalho.”

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PEREIRA, 2010, p. 54).

## EMPREGABILIDADE E A EDUCAÇÃO

Diante das dificuldades para conseguir um emprego, a nomenclatura empregabilidade tem sido muito usada na tentativa de contribuir com a diminuição do desemprego no Brasil. Cabral (2019) explica que “empregabilidade significa ter que conhecer as ferramentas que o mercado exige. Quanto mais suas habilidades se aproximarem do perfil profissional exigido pelos novos tempos, maiores serão as chances no mercado de trabalho; ou seja, maior será a empregabilidade.” O autor completa: “A tendência não é ter mais um emprego para toda vida, mas sim, se tornar empregável para toda vida. Toda pessoa deve concentrar-se no constante desenvolvimento de suas habilidades, administrar sua carreira para tornar-se empregável.”

No entanto, de acordo com Eliza Tanaka e Eduardo Manzini (*apud* CHAHINI, 2016, p. 216), “ainda falta qualificação profissional e preparo social para que a pessoa com deficiência possa ocupar um cargo cujo perfil seja compatível com as suas habilidades e com as reais necessidades da empresa”.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, a cada ano que passa aumenta o número de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas nas Instituições de Educação Superior, mas esse quantitativo ainda é pouco em relação ao percentual de pessoas com deficiência que se encontram fora das Universidades (TANAKA; MANZINI, ano *apud* CHAHINI, 2016).

Para Marques (2013, p. 11), “a pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, para fins terapêu-

ticos, como fisioterapia ou estimulação motora, para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades.” Mas o autor explica que, apensar da Educação Especial ter desenvolvido estudos científicos para atender melhor essa demanda, “a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.”

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER 2003 *apud* PEREIRA 2010, p. 31).

Na intenção de facilitar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, foi criada a Lei de Cotas (Lei nº 8.213) em 1991, mas só foi regulamentada em 1999. As empresas com número de funcionários de 100 a 200 passaram a ter de destinar 2% de suas cotas para pessoas com deficiência. De 201 a 500, 3%; de 501 a 1000, 4%; e acima de 1000, 5% (FAJAN, *et al.*, 2017).

A Lei de cotas passa a ser uma ferramenta de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Mas esta inserção também pode ser feita por políticas de inclusão, em que as empresas vinculam sua imagem ao compromisso social, ou por intermédio de entidades que indicam ou encaminham pessoas com deficiência a “vagas disponíveis e compatíveis com suas limitações.” (GIL, 2002, *apud* FAJAN, *et al.*, 2017).

A falta de conhecimento ou experiência são algumas das dificuldades encontradas pelos gestores e/ou do departamento de RH, por isso, Gil (2002, *apud* FAJAN, *et al.*, 2017) aponta a necessidade de as empresas desenvolverem um programa de recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Sendo que a eficácia da inclusão desses profissionais na empresa depende do compromisso firme da direção com esse processo, de forma que o combate explícito às manifestações preconceituosas, o acompanhamento, a adaptação, e o respeito para com os novos funcionários, quando vindas do nível estratégico e tático da empresa, expressam a determinação em que a empresa como um todo se envolve na responsabilidade social de inclusão (GIL, 2002, apud FAJAN, *et al.*, 2017).

## **CARTILHA DO CENSO 2010: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Este capítulo traz informações sobre a Cartilha do Censo 2010, publicado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) em 2012. O documento mostra dados quantitativos das pessoas com deficiência no Brasil, abordando a relação delas com a Educação e com o Trabalho. Também traz, entre outros dados, como a geografia - física, social e econômica - afeta as pessoas com deficiência. “O lugar onde a pessoa nasce e se desenvolve tem grande influência na sua qualidade de vida, na realização de suas aspirações e na participação plena em suas comunidades.”

A Constituição Federal Brasileira reconhece os direitos humanos estabelecidos pelo direito internacional como direitos constitucionais (individuais e coletivos) e assume a obrigação de realizá-los sem discriminação de qualquer natureza por meio do tratamento igual de todos os brasileiros. A Secretaria de Direitos Humanos, como órgão da Presidência da República, tem a missão de proteger, promover e realizar direitos (SNPD, 2012, p. 5).

As informações colhidas são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no censo demográfico de 2010, que descreveu a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população. “A deficiência foi classificada pelo grau de severidade de

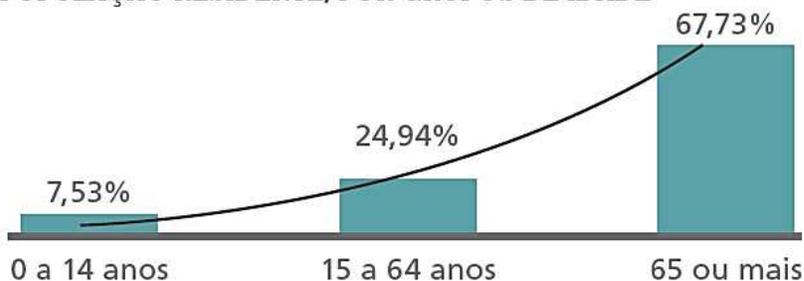
acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades”.

As deficiências investigadas foram visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Considerando os residentes no Brasil, 23,9% possuem pelo menos uma dessas deficiências. A maior ocorrência foi a deficiência visual, afetando 18,6% da população brasileira. A deficiência motora está em segundo lugar, “em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10%, e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%”.

Abaixo, gráfico com o percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente no Brasil, por grupos de idade:

Figura 01- Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência

PERCENTUAL DE PESSOAS COM PELO MENOS  
UMAS DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS NA  
POPULAÇÃO RESIDENTE, POR GRUPOS DE IDADE



Fonte: o autor (2019).

Para as pessoas com pelo menos uma das deficiências, a população feminina superou a masculina em 5,3 pontos percentuais, o correspondente a 19 805 367 (21,2%) homens e 25 800 681 (26,5%) mulheres. Para as deficiências visual e motora, a prevalência foi também maior entre as mulheres, mas para as deficiências auditiva e mental, a prevalência é ligeiramente maior entre os homens.

A região geográfica em que os deficientes moram ou foram criados alterou a percepção dos entrevistados pelo IBGE quanto

à qualidade de vida. “A funcionalidade não depende somente da restrição corporal, mas também, e principalmente, de estrutura de organização social flexível e adaptável a todos os tipos de pessoas, notadamente crianças, pessoas com deficiência (permanente ou temporária) e idosos.”

A maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências foi na região Nordeste, de 26,3%. As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste, 22,5% e 22,51%, respectivamente. “Esses dados corroboram a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza e que os programas de combate à pobreza também melhoram a vida das pessoas com deficiência.”

Entre os estados brasileiros, a maior incidência da deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, com taxas de 27,76% e 27,58%, respectivamente, bem acima da média nacional de 23,9%. As mais baixas ocorreram no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, com 22,3% e 22,6%, respectivamente. Embora as políticas para as pessoas com deficiência sejam, em sua grande maioria, nacionais, estados e municípios desenvolvem políticas complementares e executam ações dos programas federais (SNPD, 2012, p. 11).

A cartilha frisa o direito à educação a todos, independente da idade, considerando um caminho para alcançar outros direitos, “pois ele prepara as pessoas com deficiência para o trabalho e para a obtenção de renda que lhes garantam viver com independência e dignidade.”

A taxa de alfabetização entre os deficientes e não deficientes também foi levantada pelo IBGE. O índice entre as pessoas que apresentam deficiências foi menor em todas as regiões brasileiras, chegando a 81,7%, enquanto que para a população total é de 90,6%. As menores taxas foram apresentadas nas regiões Norte e Nordeste. As regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste tiveram taxas maiores para as pessoas com deficiência: 88,2%, 88,1% e 84,6%, respectivamente.

## TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO

A cartilha explica que a “taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. O ensino obrigatório no Brasil começa com a matrícula da criança aos seis anos de idade e tem duração de nove anos”, de acordo com o IBGE. Foi objeto de estudo para a taxa de escolarização o grupo etário de 6 a 14 anos e para segmentos das crianças com pelo menos uma das deficiências.

As taxas mais baixas ocorreram na Região Norte, 94% para o total e 93,3% para a população com deficiência, sendo a diferença entre eles a menor entre as regiões, de 0,7%. Os maiores valores foram verificados nas regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste, de 97,4% e 95,4%; 97,7% e 95,5%; 97% e 95,7%, respectivamente. A maior diferença entre a população total e a população com deficiência ocorreu na Região Sul, que foi de 2,4%. A diferença para a população do Brasil foi de 1,8% (SNPD, 2012, p. 16-17).

Figura 02- Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência



Fonte: o autor (2019).

## NÍVEL DE INSTRUÇÃO

Para saber o nível de instrução foram pesquisados os anos de estudo atingidos por pessoas de 15 anos ou mais de idade. O fundamental completo foi atingido por 14,2% da população com deficiência, 17,7%, o médio completo, e 6,7% possuíam superior completo. A proporção denominada “não determinada” foi igual a 0,4%. “Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência”. Entre as pessoas sem deficiência, apenas 38,2% não possuía instrução, sem o fundamental completo. “Em 2010, 6,7% das pessoas com deficiência possuíam diploma de cursos superior, enquanto 10,4% das pessoas sem deficiência o possuíam”.

## TRABALHO

Com relação ao trabalho, a cartilha aborda artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 23: “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.”

Já na Constituição Federal do Brasil, o Artigo 7º proíbe a discriminação na remuneração e nos critérios de admissão dos trabalhadores com deficiência. Em seu artigo 37, garante a reserva de vagas na administração pública para pessoas com deficiência.

O trabalho e emprego são tratados pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 27. A Convenção reafirma o Artigo 23 da Declaração, inclusive para as pessoas que adquiriram a deficiência no ambiente de trabalho. Assegura condições de acessibilidade que garantam às pessoas com deficiência as mesmas condições de que goza a população sem deficiência.

Contudo, a participação dos trabalhadores com deficiência, registrada em 2010, era baixa em comparação com a das pessoas sem deficiência. “Do total de 86,4 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais de idade, ocupadas, 20,4 milhões eram pessoas com deficiência, 23,6% do total.”

A diferença de gênero da população com deficiência, o nível de ocupação foi de 57,3% para os homens e 37,8% para as mulheres.

## **CATEGORIAS DE EMPREGO E OCUPAÇÃO**

No intuito de conhecer as principais ocupações das pessoas com deficiência, o Censo 2010 registrou diferenças na ocupação entre as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e as pessoas sem nenhuma delas.

No último segmento, 5,9% dos trabalhadores com deficiência estavam empregados como militares e funcionários públicos estatutários, percentual maior do que o de trabalhadores sem deficiência, que era de 5,5%. Na categoria de empregador, a diferença entre os dois segmentos foi pequena, de somente 0,3 pontos percentuais.

Para os trabalhadores do setor informal, sem carteira assinada, a diferença foi de 1,9% maior para as pessoas com deficiência. Na categoria de trabalhador por conta própria, a diferença entre os dois segmentos foi de 23,4 pontos, com 50,8% para os trabalhadores sem deficiência e 27,4% para os trabalhadores com deficiência. Na categoria de empregado com carteira de trabalho assinada, a diferença foi de 9 pontos percentuais, contingente maior para o segmento das pessoas sem nenhuma das deficiências, 49,2% e 40,2%. Os trabalhadores não remunerados eram 2,2% para a população com deficiência e 1,7% para a da população sem nenhuma das deficiências (SNPD, 2012, p. 23).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pequeno avanço na questão de inclusão no Brasil se deve muito aos movimentos sociais, que resultou em leis nacionais de proteção e garantia de direitos aos excluídos. Porém, ainda é perceptível a dificuldade dos portadores de necessidades especiais em conseguir um trabalho. Mas graças a iniciativas governamentais e não governamentais o desafio do emprego passou a ser visto como uma questão educacional, quando as instituições de ensino

passam a acolher os alunos considerados especiais e a prepará-los para o mercado de trabalho. Neste processo, as escolas também passam a ser fundamentais para a inclusão social, interagindo os alunos deficientes com os sem deficiência.

Diante dessa realidade, as obrigações das instituições de ensino passam a ser mais amplas e determinantes para o sucesso do aluno com necessidades especiais. Agora é preciso se responsabilizar pela inclusão social, pela preparação do aluno ao mercado de trabalho e/ou para o Ensino Superior. Dados do IBGE mostram o quão o caminho da satisfação no que se refere à inclusão está longe de ser percorrido.

No caso do ensino básico, a resistência, o despreparo, a falta de incentivos de capacitação são alguns dos fatores, apontados pelos autores pesquisados, que dificultam o sucesso da pessoa com deficiência nos estudos e no mercado de trabalho. Na Educação Superior, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, e determina “formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.” Essa foi mais uma forma de contribuir com a inclusão das pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Outro avanço é a Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002) do MEC, que “aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.” A recomendação para o seu uso é em todo o território nacional, “compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa.” (PEREIRA, 2010, p. 42).

O processo do ensino até se chegar ao primeiro emprego é influenciado, segundo dados do IBGE, pelas condições oferecidas pelas iniciativas governamentais, seja federal, estadual ou municipal. Percebe-se em todas as regiões do Brasil que o princípio para minimizar a exclusão está na acessibilidade, iniciando um processo de condições igualitárias na sociedade.

No mercado de trabalho, a Lei de Cotas colabora com a inclusão, mas a falta de conhecimento dos gestores, em muitos casos, impede a contratação desse profissional. É preciso entender quais as possibilidades de uma pessoa com deficiência em determinado cargo e contextualizar com os requisitos mínimos que o candidato deverá desenvolver para exercer a atividade. Em seguida, dar possibilidades, fazendo as adaptações necessárias, para que esse profissional consiga atender aos anseios da empresa. Pereira (2010, p. 54) explica que a definição dos requisitos concentra-se em quatro áreas principais: a mental, a física, as condições ambientais de trabalho e de responsabilidades envolvidas.

Enfim, ainda é preciso muita conscientização e investimento em capacitações, tanto nas instituições de ensino quanto nas organizações (empresas), para que a exclusão seja cada vez mais minimizada, dando condições iguais a todos. Importante que sejam cumpridas as Leis de Cotas e contra qualquer tipo de discriminação, que a fiscalização seja eficiente e que puna os descumpridores da lei.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Sendero inclusivo: o caminho da Escola Peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Luís: EDUFMA, 2010. 200p.

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

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p.12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 06 mar. 2019.



MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. História da Educação Especial no Brasil. In: MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Edson Aparecida Araújo Querido; ROSSI, Thaine. **A questão do desemprego no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://biblioteca.univap.br/dados/INIC/cd/inic/IC6%20anais/IC6-115.PDF>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PASTORE, José. **O trabalho dos portadores de deficiência**. 2000. Disponível em: [http://www.josepastore.com.br/artigos/em/em\\_091.htm](http://www.josepastore.com.br/artigos/em/em_091.htm). Acesso em: 18 out. 2016.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

REINERT, José Nilson. **Desemprego: causas, consequências e possíveis soluções**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/download/8065/7448>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. **A outra face da inclusão**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

9

# 9

## LAZER, ESPORTE E INCLUSÃO: A UNIVERSIDADE PÚBLICA ENQUANTO CENÁRIO DE INTERAÇÕES

*Daniela Gomes Rosado  
Flávia Marina de Freitas Grupioni  
Victor Lana Gonçalves*

O esporte consiste em um fenômeno que foi historicamente construído, abrangendo diferentes manifestações e transformado pelas necessidades, possibilidades e objetivos de diferentes personagens (REVERDITO *et al.*, 2016). Por ser heterogêneo, polisêmico e polimorfo, adapta-se aos grupos sociais em que está inserido, transmitindo diferentes valores e servindo-se de diversos papéis que lhe são impostos.

Ao se observar o contexto internacional das discussões sobre o fenômeno esportivo, nota-se que até 1960 o esporte era compreendido, sobremaneira, pela face do rendimento, ou seja, àquele que exigiria dos participantes máxima performance. No entanto, esta visão passou a ser questionada, e o debate sobre a abrangência social do esporte ganhou força a partir do “Manifesto do Esporte (1968)” e do “Movimento Esporte para Todos”. O marco desse novo entendimento do fenômeno esportivo pode ser considerado

a Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO (1978), que em seu primeiro artigo consolidava a importância em se garantir o direito de todos em acessar as práticas esportivas (TUBINO, 2010).

No Brasil, tais mudanças iniciaram sua consolidação diante da comissão criada em 1985 para a “Reformulação do Esporte Brasileiro”. Como fruto deste trabalho, foi sugerido, sob a forma de indicação, que o conceito de esporte no país fosse ampliado, superando a perspectiva única do rendimento e que, também, se contemplasse a perspectiva educacional e da participação. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 assenta este entendimento e, ainda, no caput do art. 217, estabelece como dever do Estado o fomento de práticas esportivas formais e não formais como direito de cada um (TUBINO, 2010).

No entanto, apenas em 1993 que no Brasil se elaborou uma lei específica do esporte para acompanhar o texto constitucional, a Lei nº 8.672/1993 (Lei Zico), que estabeleceu conceitos e princípios para o esporte e reconheceu oficialmente as manifestações do esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance. A Lei nº 9.615/1998 (Lei Pelé), ainda em vigor e que substituiu a Legislação anterior, versa sobre as manifestações esportivas, identificando-as da seguinte forma:

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.  
IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

Assim, a partir do surgimento dessas Legislações, que regulamentaram e organizaram o esporte, que este passou a fazer parte de modo mais efetivo das ações programáticas do Governo Federal e de governos estaduais e municipais (TUBINO, 2010).

Ao se pensar nas universidades brasileiras, a prática esportiva por vezes esteve presente com maior ou menor protagonismo, sendo forma e conteúdo de inúmeras relações sociais. No entanto, durante o período em que os militares governaram o Brasil (1964-1985), o esporte passou por um processo de ressignificação em todos os ambientes de ensino e não seria diferente nas universidades. Nesse caso específico, a edição do Decreto de Lei nº 705/69 passou a regulamentar fortemente sua prática nas Instituições de Ensino Superior (IES), definindo diretrizes e objetivos para a intervenção.

As IES passaram, após esse Decreto, obrigatoriamente, a estimular e oferecer atividades de Educação Física e Desportos, mantendo orientação adequada e instalações preparadas, com especial atenção para a aptidão física dos acadêmicos e para a inserção destes na prática esportiva. Além disso, a Educação Física no Ensino Superior deveria auxiliar na conservação<sup>1</sup> da saúde dos acadêmicos, na integração do estudante no campus universitário e na consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (BRASIL, 1971).

Com o fim da ditadura militar no Brasil, as discussões sobre o papel da obrigatoriedade do esporte, no âmbito universitário, se

---

1 Expressão presente no Decreto nº. 69.450, de 01 de novembro de 1971, ao caracterizar a Educação Física no Ensino Superior.

intensificaram e, com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), a obrigatoriedade foi retirada, ficando a cargo das instituições o oferecimento ou não das atividades. Esse movimento fez com que a prática esportiva nas universidades transitasse da obrigatoriedade para a redução dos investimentos, seja em práticas competitivas, de atividade física, seja para a qualidade de vida ou de práticas corporais enquanto aprendizagem cultural (RIBEIRO; MARIN, 2012).

Assim, de modo a assegurar o direito constitucional do esporte às populações universitárias, o Governo Federal, em 2009, por meio do Ministério do Esporte (ME), propôs de modo experimental, o Programa Segundo Tempo Universitário (PSTU) (DOMINGOS, 2014). O PSTU visava “democratizar o acesso à prática esportiva da comunidade acadêmica das Universidades Públicas, prioritariamente do corpo discente” (BRASIL, 2016, p. 1).

Superada a fase inicial de desenvolvimento do Programa, em 2011, foram abertos editais de chamada pública para as IES que desejassem receber a ação. Em 2012, o ME firmou o Convênio 159/2011, que implementou o PSTU na UFV (Campus Viçosa), com o objetivo de criar espaços no âmbito acadêmico de estímulo à prática esportiva gratuita, orientada por docentes do Curso de Educação Física da Instituição e desenvolvido por monitores capacitados e alinhados com as diretrizes do Programa (GONÇALVES, 2017).

Esse convênio, em 2014, teve seus recursos suplementados, dando continuidade ao Programa que, nos primeiros 22 meses de funcionamento, atendeu 1.298 beneficiados da graduação e 258 da pós-graduação. Assim, a UFV ofertou aos seus discentes a prática esportiva na perspectiva educacional e de participação.

Segundo Engelman e Oliveira (2012), o PSTU tem como valiosa a autogestão após o fim de seus convênios, com objetivo de estruturar os setores de esporte e lazer dos municípios, estados e/ou universidades – caso desse relato de experiência. A UFV, até a chegada do PSTU, não ofertava aos seus discentes a possibilidade de prática do esporte educacional e, após a vigência do programa, sinaliza para a consolidação de ações deste mesmo perfil na referida IES.

Tal forma, com o término da vigência do convênio, que estabelecia o PSTU no campus da UFV, a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), por meio da sua Divisão de Esportes e Lazer (DLZ), buscou junto à administração superior da Universidade formas de financiamento para a continuidade das ações sistêmicas de esporte e lazer. Com isso, sustentados pelo *know-how* deixado pelo ME, foi constituído o Programa de Esportes e Lazer na UFV (PELU).

No processo de planejamento do PELU outra ação do ME foi fundamental para auxiliar a universidade a construir uma política sólida e efetiva de lazer universitário, o Programa Esporte e Lazer na Cidade. A partir dele, o programa desenvolvido na UFV trouxe em seus documentos princípios como a diversidade de atividades de lazer e a ampliação do público participante – para além dos estudantes, consolidando-o, de fato, como uma prática inclusiva.

Portanto, diante do exposto acima, o objetivo do presente trabalho é realizar um relato da experiência de implementação do Programa de Esportes e Lazer na UFV, explicitando suas características fundamentais, formas de desenvolvimento do atendimento e vivência institucional da UFV no programa.

## METODOLOGIA

O Programa de Esportes e Lazer na UFV busca proporcionar aos seus participantes o aprendizado de diferentes práticas corporais na perspectiva de lazer. Seu público alvo são estudantes da graduação e pós-graduação, servidores técnico administrativos e professores da UFV e comunidade viçosense. O Programa oferece, atualmente, sete modalidades: Natação, Dança, Vôlei, Treinamento Funcional, Futsal, Tênis e Peteca. As aulas acontecem no campus universitário e são distribuídas em diferentes dias e horários, contemplando, assim, os turnos matutino, vespertino e noturno.

Atualmente estão inscritos no programa 696 beneficiados, divididos em 27 turmas, dado do último semestre (2018/2). As atividades, são ministradas por 7 (sete) animadores culturais, aca-

dêmicos do curso de graduação em Educação Física da própria universidade e a coordenação geral fica sob a responsabilidade da DLZ. Uma característica central do PELU, com relevância para este relato de experiência, é a oferta de vagas prioritárias aos acadêmicos que estão chegando à universidade no 1º ano letivo – os calouros, possibilitando, com isso, a vivência de diferentes atividades do conteúdo cultural físico-esportivo do lazer, que podem colaborar no seu processo de inclusão e adaptação a universidade.

O PELU é uma ação que está em andamento na UFV, portanto, este relato apresenta a experiência de desenvolvimento do primeiro ano de execução da proposta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Divisão de Esportes e Lazer (DLZ) da Universidade Federal de Viçosa é um órgão vinculado a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PCD) responsável, no âmbito da instituição, em gerir, organizar, incentivar e apoiar o desenvolvimento das atividades físicas, esportivas e de lazer, visando atender, aos seus três segmentos: docentes, servidores(as) técnico-administrativos e discentes.

Em razão dessa responsabilidade institucional da DLZ, entre os anos de 2013 e 2016, o órgão foi o representante da UFV na parceria do Governo Federal para a execução do Programa Segundo Tempo Universitário - PSTU, oferecendo aos estudantes diversas opções de atividades esportivas e de lazer. Com o fim do convênio, o programa teve suas atividades encerradas em junho de 2016, deixando um grande número de beneficiados das aulas sem opção de atividades regulares durante o semestre letivo.

No intuito de preencher essa lacuna criada após o término do PSTU, a DLZ – a partir do *know-how* adquirido na parceria com o ME - elaborou o PROGRAMA DE ESPORTES E LAZER NA UFV - PELU, baseado na experiência prática do PSTU, que já havia apresentado excelentes resultados na UFV, e nas diretrizes e orientações do PELC, que é uma referência de política pública em lazer de âmbito nacional. Visando, com isso, oferecer aos

beneficiados novamente uma opção de lazer gratuito dentro do Campus, e, promovendo a integração dos mesmos através de atividades corporais sistematizadas.

A proposta do PELU foi apresentada à PCD, e levada até a Reitoria, recebendo apoio de ambas para a criação do Programa. A administração superior da UFV disponibilizou 08 (oito) bolsas remuneradas para os estudantes que iriam atuar no desenvolvimento e gerências das atividades, sendo 07 (sete) para monitores e 01 (uma) para coordenador pedagógico.

O Programa iniciou suas atividades em março de 2017, com o lançamento do edital de seleção da equipe de trabalho e abertura das inscrições para os beneficiados, ofertando 10 modalidades naquele momento, sendo elas: Boxe Chinês, Corrida/Caminhada orientada, Dança, Defesa pessoal, Futsal, Handebol, Natação, Peteca, Tênis de mesa e Voleibol. No segundo semestre, as modalidades Defesa pessoal e Boxe Chinês foram interrompidas devido à falta de monitores capacitados para ministrar essas modalidades. Foram criadas 21 turmas no primeiro semestre (2017/1) e 17 no segundo (2017/2), ofertando um total de 910 vagas durante o ano, com a participação total de 680 beneficiados.

No ano de 2018, o processo de consolidação do PELU enquanto política institucional teve continuidade. Assim, além do financiamento dos monitores e do coordenador pedagógico, a equipe contou com 07 (sete) estudantes no apoio administrativo. Destes, 03 (três) receberam bolsa alimentação - que consistem em alimentar-se gratuitamente no restaurante universitário - 01 (uma) recebeu bolsa de iniciação profissional, na qual o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica recebe R\$150,00 por mês para desenvolver 08 horas semanais de atividades administrativas e 03 (três) se voluntariaram para auxiliar nas atividades.

As bolsas - e naturalmente financiamento da política - foram cedidas pela PCD, com recurso oriundo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>2</sup>. Outro importante parceiro no de-

---

2 O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

envolvimento das ações foi Pró-Reitoria de Ensino (PRE), pois esta entende que as ações de esportes e lazer aumentam o sentimento de pertencimento na Universidade, e, conseqüentemente diminuem a evasão, que tem sido muito grande no primeiro ano de graduação na UFV. Portanto, o PELU foi visto como uma política que auxiliaria na continuidade dos alunos ingressantes na universidade.

Esse aumento de bolsista trouxe inúmeros benefícios ao programa, dentre eles: a melhora na divulgação das ações e informações oriundas do PELU; a organização da documentação administrativa; a solidificação das ações assistemáticas ocorridas aos fins de semana, como torneios, eventos e gincanas; a descentralização das ações dos coordenadores; e, a divulgação científica das atividades desenvolvidas no âmbito do lazer universitário em eventos regionais e nacionais.

Num importante movimento de articulação ensino, pesquisa e extensão, todos os bolsistas e coordenadores do Programa apresentaram trabalhos no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) da UFV – 2018. No total foram 11 publicações de resumos com apresentações de banner. A estruturação do PELU também foi apresentada e publicada nos anais do Encontro Nacional de Lazer - ENAREL 2018. Por fim, o programa foi apresentado no Congresso Mundial de Lazer que aconteceu em agosto de 2018 em São Paulo.

Sob o ponto de vista pedagógico, o PELU em 2018 continuou adequando suas ações aos interesses dos beneficiados, com vistas a ampliar e qualificar o atendimento. Assim, as modalidades disponibilizadas no segundo ano de atividades foram: Vôlei, Dança, Futsal, Peteca, Tênis, Treinamento Funcional e Natação. Em 2018, foram 696 participantes subdivididos em 53 turmas, sendo 26 no primeiro semestre e 27 no segundo semestre.

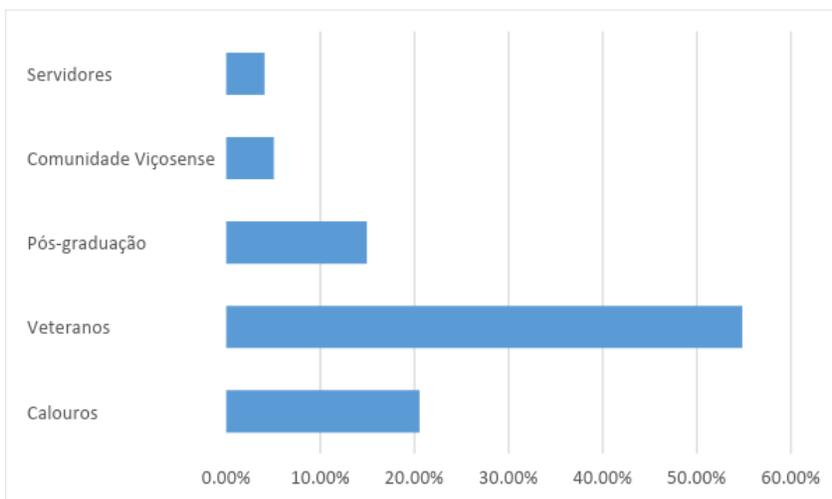
Por ser considerado um auxiliar de peso na permanência dos alunos na universidade, em especial os recém-chegados, o PELU ao abrir as inscrições criou uma ordem de prioridades para participação no programa. Essa decisão teve por objetivo priorizar a participação dos calouros, pelas razões apresentadas acima, e

em seguida veteranos, estudantes da pós-graduação, servidores e comunidade viçosense.

Em 2017, houve um grande número de inscritos de calouros, mas durante o decorrer do semestre percebeu-se que aconteceram muitas desistências por parte desse público, devido à grande quantidade de aulas e ao alto número de atividades de acadêmicas.

Como pode ser observado na figura 1, ao se analisar o total de inscritos chama a atenção o baixo volume de inscrições do público prioritário – os calouros. Esse movimento, pode ser resultado da opção pela forma de divulgação do programa, apenas online, o que naturalmente favorece os acadêmicos que já conhecem a estrutura do programa. Além deste aspecto, por questões administrativas as aulas em 2018 tiveram início apenas em abril, ou seja, com o semestre em andamento e as grades de horário dos acadêmicos fechadas, dificultando o encaixe para atividades de esporte e lazer. Elemento que novamente, favoreceu àqueles que já participavam e/ou conheciam o programa, resultando no comportamento das inscrições visto abaixo.

**Figura 1- Perfil dos beneficiados inscritos no PELU entre 2017 e 2018**



Fonte: os autores (2019).

No entanto, ao se analisar a alto índice de inscrição de alunos “veteranos”, aponta-se que este movimento pode ter relação com o fato de já conhecerem ou terem participado do PELU, pois o programa havia funcionado no ano de 2017. Com isso, conheciam os canais oficiais de comunicação, a dinâmica de funcionamento da DLZ e o processo de inscrição.

Apesar da definição de prioridades para inscrição no PELU, a proposta do programa avançou grandemente ao permitir que funcionários da UFV e cidadãos viçosenses também participem das atividades, sinalizando que o lazer é um direito de todos e a universidade enquanto instituição extensionista deveria oportunizá-lo. Para além deste aspecto, outro ponto chama atenção no PELU, as turmas são por natureza inclusivas, tendo em vista não fazerem distinção de sexo, habilidade esportiva, idade ou vinculação. O importante é oportunizar a vivência plena do lazer.

Em relação à escolha das modalidades, o destaque ficou para dança, natação, vôlei e treinamento funcional. Alguns beneficiados apresentaram a demanda por participar em mais de uma turma/modalidade, porém, a DLZ entendeu não ser possível atender a esta solicitação por acreditar que o objetivo do PELU era permitir o acesso do maior número de pessoas possíveis, e, esta decisão limitaria o número de vagas abertas.

As atividades do programa estavam previstas para ocorrer utilizando o Departamento de Educação Física, as quadras do Posinho, a reta da UFV e o Espaço de Convivência. Em geral todas aconteceram dentro dos espaços previamente pensados para as mesmas. No entanto, nos meses iniciais de funcionamento, devido a não liberação por questões administrativas dos Pavilhões de Ginástica (PVG) do DES e do Pavilhão de Esportes (PVE), enfrentou-se dificuldade para encontrar locais disponíveis para a realização de algumas modalidades, como a Dança e o *Badminton*, que tiveram seu início adiado ou não foram ofertadas no primeiro momento.

Observou-se também que algumas turmas foram ofertadas em horários ofertados que não preencheram turmas ou perderam inscritos no decorrer do semestre, tal fato, se deu por fatores como

o calor excessivo, horário sobrecarregado e véspera de provas. A exemplo disso, o futsal feminino, que a pedido das estudantes encerrou as atividades na primeira quinzena de novembro por ser oferecido na hora do almoço e ter ocorrido neste período um aumento significativo da temperatura. Os contratempos ocorridos nessa fase experimental do Programa foram devidamente registrados para que possam ser evitados nos próximos semestres.

Verificou-se também, que algumas modalidades podem ser oferecidas em turma única, enquanto outras precisam de duas ou três turmas para atender toda a demanda. Porém, os horários destas turmas devem ser reorganizados para tentar atender os estudantes que ficaram na lista de espera, mesmo havendo vaga na modalidade em outros horários de pouca adesão.

As atividades realizadas no turno da tarde após as 16 horas e no turno da noite apresentaram maior adesão, o que se deve ao fato dos inscritos serem prioritariamente estudantes de cursos diurnos. Para que mais turmas possam ser remanejadas para o turno da noite, há a necessidade de liberação dos espaços disponíveis na UFV para este fim. Contudo, a partir dessas observações feitas pelos monitores e as coordenadoras do PELU, considerou-se que o Programa apresentou resultados satisfatórios, com possibilidade de crescimento no número de turmas atendidas e de adequação dos horários para maior preenchimento das vagas.

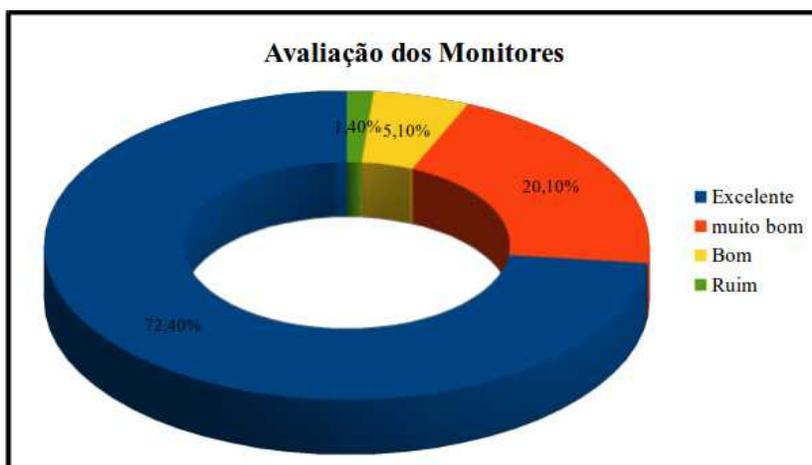
Já no segundo ano, baseado nas ideias de Isayama e Linhares (2006) e Marcellino (2008), que apontam que as políticas públicas de lazer devem levar em consideração o contexto e os anseios da população a ser atendida, assim como deve contar com a participação ativa da mesma na construção dessas ações, a DLZ realizou a avaliação das suas atividades e fez uma consulta pública sobre o PELU.

Foi aplicado um questionário online, opção que ensinou diminuir possíveis influências dos monitores nas respostas dos beneficiados. Ao todo, tivemos 201 respostas. Em relação ao vínculo dos beneficiados, 78,5% foram de estudantes de graduação, 11,7% eram pós-graduandos, 5,6% funcionários da UFV, 0,9% professores da UFV e 3,3% comunidade viçosense. Entre as respostas,

e suas respectivas modalidades, as mais avaliadas foram, treinamento funcional (22,88%), natação (21,39%) e voleibol (19,4%).

Quando questionados sobre a avaliação das aulas, 58,9% avaliaram como excelente. Na avaliação do monitor, 72,4% os avaliaram como excelente, e apenas 1,4% avaliou como ruim.

Figura 2- Avaliação dos monitores/animadores culturais do PELU



Fonte: os autores (2019).

Sobre a indicação do PELU para algum amigo, 99,5% indicaria o programa. 98,5% das respostas relataram que continuariam no programa no próximo semestre, o que significa que a maioria dos participantes estão satisfeitos ou gostaram no geral.

Ao final do formulário foi solicitado aos beneficiados o envio de sugestões para o programa a fim de melhorar o atendimento e saber a opinião de quem participa. Obteve-se como respostas os seguintes aspectos: o pedido de mais ofertas de modalidades; maior divulgação do programa; melhorias na estrutura física na piscina das aulas de natação, devido à falta de aquecimento da água, segurança e estrutura de banheiros; maior tempo de aulas; divisão das turmas por nível de conhecimento e experiência nas modalidades de tênis, vôlei e natação; as atividades terem início no começo do período (pois em 2018 começaram em abril); uso de outras metodologias para um melhor aprendizado; alternati-

vas para aulas em dias chuvosos; maior número de eventos, como campeonatos e torneios; e, poderem participar de mais de uma modalidade (pois restringimos a participação em uma modalidade por aluno).

A partir desses resultados da avaliação, as seguintes medidas foram tomadas como inputs de qualificação da política pela DLZ:

Designou-se uma estagiária responsável pela divulgação do PELU em Mídias Sociais;

Elaborou-se juntamente com o setor de comunicação da UFV uma nova logo para Divisão de Esportes e Lazer e para o PELU, na qual buscou-se mostrar a ideia de inclusão, diversidade e alegria no programa.

Figura 3- As logomarcas de 2017 e 2018 do PELU



Fonte: os autores (2019).

Fez-se um acordo com o Departamento de Educação Física (DES), no qual disponibilizou-se um zelador para cuidar da piscina, e em troca, as aulas do PELU aconteceriam na piscina olímpica do DES, que possui infraestrutura ideal para atender aos alunos no que refere à segurança, aos banheiros e a temperatura de água;

Aumentou-se o tempo de aula de algumas modalidades como o tênis e peteca, porém nas outras modalidades, devido a disponibilidade de espaço e alta demanda não conseguiu-se alterar;

Foi realizado grupo de estudos com professores da Educação Física para ajudar na elaboração das aulas e na diversificação das metodologias das aulas;

Aumentou-se o número de eventos nos finais de semana, colocando-os como mensais.

O PELU buscando melhor atender o público em geral fez uma consulta pública à comunidade Viçosense. Para isso montou este questionário virtual para conhecer os melhores horários e atividades a serem oferecidas. Foram respondidas perguntas como: a idade dos participantes, quais modalidades gostariam que fossem acrescentadas, quais horários que preferem realizar estas atividades, sugestões de outras modalidades, entre outras.

A idade dos participantes variou entre 18 e 54 anos, sendo a maior parte entre 19 e 23 anos, o que pode ser explicado também pelo público alvo do programa. Com uma percentagem de 78% de estudantes de graduação da UFV, seguido dos estudantes de pós-graduação, com 8%, os funcionários da universidade assim como a comunidade viçosense totalizaram 5% dos entrevistados cada, com apenas 1% sendo dos professores.

O horário preferido pelo público é o noturno com 56%, o vespertino e matutino com 44% e 46%. O PELU já oferta: dança, tênis, peteca, futsal, voleibol, treinamento funcional e natação. As atividades sugeridas pelo público para o programa ofertar, foram na maior parte Ginástica de Academia somando 77%. Seguido pelas Atividades Circenses em 30%, Hidroginástica com 27%, pintura com 24%, o Artesanato, a Capoeira e o Handebol Foram de 19% cada. Seguido pelo Tênis de Mesa 18%, Basquete e Jogos de mesa com 13% cada.

Como resultado da consulta pública, foi possível alterar os horários de algumas turmas visando atender aos pedidos do público, porém não foram modificadas as modalidades a serem oferecidas em 2018, devido à falta de espaço necessário e recursos materiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PELU sustenta-se em dois pilares fundamentais, o primeiro deles é o lazer enquanto direito social de todos constitucionalmente garantido, o segundo, é a inclusão como princípio e fim de suas ações. Assim, o programa segue seu processo de constante desenvolvimento pedagógico e administrativo e, para tal, apoia-

se em mecanismos de constante fornecimento de informações (*inputs*) seja dos beneficiados, da comunidade universitária e da administração superior da universidade.

Espera-se que em 2019 o PELU aumente o número de animadores culturais para 10 e consiga estabelecer outros acordos institucionais que viabilizem a utilização de espaços que permitam a diversificação das atividades oferecidas para além dos interesses físico-esportivos.

É preciso destacar que ações desta natureza sejam continuadas nas universidades públicas do país. Nessa direção, a restrição orçamentária atual do Governo Federal pode ser uma ameaça ao desenvolvimento desses programas, principalmente ao se observar o orçamento das Instituições de Ensino Superior, que frequentemente enfrentam dificuldades para cumprir os compromissos básicos da instituição e ficariam impossibilitadas de financiar ações dessa natureza sem apoio suplementar do Estado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do art. 22 da Lei nº. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 1969. Seção 1. p. 6401. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 out. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 nov. 1971. Seção 1. p. 8826. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993 (Lei Zico). Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul 1993. Seção 1 p. 9379. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8672-6-julho-1993-349784-norma-pl.html>. Acesso em: 8 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 (Lei Pelé). Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 25 mar. 1998. Seção 1. p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9615-24-marco-1998-351240-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 out. 2016.

BRASIL. Ministério do Esporte. **PST Universitário** – Diretrizes e Procedimentos, 2011.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Segundo Tempo Universitário** – Diretriz, 2016.

DODÓ, Aline Menezes. **O esporte como meio de inclusão social: avaliação da efetividade do Programa Segundo Tempo**. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

DOMINGOS, Priscila Vaz O Programa Segundo Tempo Universitário. *In*: SILVA, Bruno de Oliveira; DOMINGOS, Priscila Vaz. (Org.) **Os projetos especiais do Programa Segundo Tempo (2013-2014): ampliando a inclusão social por meio do esporte educacional**. Porto Alegre: Coleção Grecco, 2014. p.13.

ENGELMAN, Selda; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Gestão Pública em rede: o caso do Programa Segundo Tempo – Ministério do Esporte. **Journal of Physical Education**, Maringá, PR, v. 23, n. 4, p. 543-552, 2012.

GONÇALVES, Victor Lana. **Avaliação do Programa Segundo Tempo Universitário na Universidade Federal de Viçosa**. 2017. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2017.

ISAYAMA, Hélder; LINHALES, Meily Assbü (orgs.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. *In*: SILVA JR., V. P. da *et al.*

**Educação Física e seus diversos olhares.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p. 55-71.

RIBEIRO, Gabriela Machado; MARIN, Elizara Carolina. Universidades Públicas e as Políticas de Esporte e Lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação.** Maringá: Eduem, 2010. 163p.

UNESCO. 1978. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO, 21 de novembro de 1978.** Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por). Acesso em: 8 out. 2016.

**10**

# 10

## A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

*Jaqueline Salgado Lopes  
Joel Alves Rodrigues*

### O ESPORTE: UM FENÔMENO CULTURAL, SOCIAL E POLÍTICO

Compreende-se o esporte enquanto uma manifestação de movimentos corporais organizados e caracterizado por regras, regulamentos, hierarquia social, disputa na busca da vitória, sendo esses com fim de competições ou de lazer.

O surgimento de práticas esportivas vem desde a antiguidade, sua essência advém das necessidades diárias do homem em práticas para a sobrevivência como: nadar, correr, caçar e preparação para guerras e lutas, segundo Tubino (2010) essas práticas são consideradas pré-esportivas. O modelo e conceito do esporte está sob constante alteração diferenciando-se historicamente com reformulações, o esporte contemporâneo ou moderno é considerado instituição social por possuir sua organização própria, normas, valores e autoridades, aos quais os participantes tem que se

sujeitar a ele, surgiu no século XIX na Inglaterra por iniciativa de Thomas Arnold (BETTI, 1999; BUSTO *et al.*, 2013).

O esporte pode ser considerado um potencial influenciador ao mesmo tempo que sofre influências por questões políticas e culturais, como por exemplo: o uso do futebol no Brasil no período Militar, chamado “Brasil Grande” onde o esporte foi usado para a manipulação das massas, a relação entre a Ditadura Militar Brasileira, o futebol e a seleção nacional com objetivo de exibir o país enquanto um ambiente de desenvolvimento social e esportivo (BRACHT, 2005) outro exemplo, sua importância nas atividades econômicas, através da indústria do material esportivo e da mídia (BETTI, 1999).

Considerado uma das maiores manifestações culturais desde a antiguidade, as práticas desportivas fazem parte da história cultural do mundo, sendo esse caracterizado pela sociedade na qual está inserido, e como ela interage.

O esporte é capaz de influenciar tanto em aspectos individuais quanto a sociedade. Ao que se refere aos benefícios para indivíduo, questões como, lazer, bem-estar, prazer, promoção da saúde física e psíquica, integração, inclusão social, formação humana são resultados da interação entre esporte e sociedade.

Ao se pensar em programas sociais esportivos, o esporte por vezes é utilizado com a função de oferecer o lazer, como ferramenta de propaganda governamental, influência educacional de forma que o esporte se torne uma ponte entre a socialização, cooperação, trabalho em equipe, esperança de uma vida melhor (longe da pobreza e muitas vezes longe da criminalidade), fator inclusivo onde a paixão pelo esporte une diferentes pessoas de diferentes classes em um único objetivo, como no caso de pessoas com deficiência.

As práticas esportivas para pessoas com deficiência, podem significar a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, prevenir deficiências secundárias, promover a integração com a sociedade e consigo mesmo por meio do desenvolvimento integral, de forma a favorecer a consciência de seu próprio corpo, explorar seus

limites, desenvolver seu espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito pelo coletivo (BUSTO *et al.*, 2013).

## **O ESPORTE PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA REABILITAÇÃO À COMPETIÇÃO**

Durante a primeira guerra mundial (1918-1922) ocorreu um aumento significativo de pessoas com deficiências em decorrência dos combates. Ao mesmo tempo em que o olhar médico se estabelecia em uma tentativa em recuperar “partes danificadas” com a realização de procedimentos cirúrgicos (GUTTMANN, 1964; SILVER; WEINER, 2013) a sociedade compreendia esses indivíduos mutilados e disformes enquanto heróis, sendo estes a prova viva da guerra em si, que defenderam a pátria, tornando-se o processo de recuperação enquanto algo patriota.

Após a segunda guerra mundial ocorre um intenso crescimento industrial, as cidades estavam cheias de pessoas mutiladas que precisavam de tratamento médico e reabilitação (BANDINI *et al.*, 2014) e apesar de serem considerados heróis, não conseguiam se adequar ao trabalho e a sociedade. Foi necessário uma reestruturação sobre o olhar da reabilitação médica para a inserção desses indivíduos na sociedade (DINIZ, 2007). O olhar sobre o corpo “inválido, incapaz” torna-se mais abrangente a nível fisiológico, psicológico e social.

Muitos desses indivíduos viam-se em uma sociedade em caos que não os enxergavam como úteis, muitos contemplavam a morte ou suicídio como uma forma de findar sua inutilidade na sociedade. Assim, médicos e estudiosos viram que os métodos de reabilitação tradicionais não abrangiam necessidades médicas e psicológicas e a criação ou reestruturação desses métodos de reabilitação foram necessários.

Entre os métodos de reabilitação, um que ganhou notoriedade com grande importância até na atualidade foi a reabilitação utilizando o esporte que tomou grande proporção após a segunda guerra com o neurocirurgião Ludwing Guttmann, que acredita-

va no esporte como meio eficaz de reabilitar pacientes com lesões medulares. Guttmann foi determinante para inauguração do hospital de Stoke Mandeville, em Aylesbury, Inglaterra, em 1944, primeiro centro de tratamento de pessoas com lesão medular. Lá o neurocirurgião utilizou técnicas revolucionárias e científicas, adaptando o esporte aos conceitos de reabilitação física e emocional (FERREIRA, 2009).

De acordo com Guttmann, pessoas com deficiência física, deveriam ter a possibilidade de viver o mais próximo da normalidade, sem limitações e barreiras físicas e emocionais. Deveriam ter os mesmos direitos daqueles ditos normais. Assim, a inserção do esporte começa a fazer parte do programa de reabilitação voltado para as atividades de vida diária (AVD's) dos pacientes, trazendo para o esporte valor físico, psicológico e social (SCHULTKE, 2001).

A reabilitação toma um novo caminho na visão de Guttmann. Seus métodos se expandiram por todo o mundo, médicos e técnicos de vários países foram enviados a Stoke Mandeville para conhecer a metodologia realizada lá. O foco no desporto para reabilitar transformou Stoke Mandeville em referência. Por volta de 1948 foram iniciados eventos desportivos para todas as pessoas com deficiência do país no que foi chamado de Stoke Mandeville Games, constituídos por esportes, como, tiro com arco, natação, basquetebol, tênis de mesa, esgrima. No ano de 1952 o Stoke Mandeville Games recebeu uma equipe de competidores holandeses e isso transformou o evento em internacional e expandiu por toda Europa (GUTTMANN, 1964).

O esporte passa a ser uma forma de reabilitar e de reinserção do indivíduo na sociedade. Muitos países adotaram a metodologia de Guttmann (esporte para reabilitar) e com a expansão dos jogos muitos países começaram a utilizar a metodologia para encontrar potenciais esportivos. Em 1960 ocorreu o primeiro jogo Paralímpicos, este foi realizado em Roma-Itália quinze dias após os jogos Olímpicos de verão. Os jogos paralímpicos foram responsáveis por expandir ainda mais as potencialidades das pessoas com deficiência física, algo que Guttmann sempre defendeu (FERREIRA, 2009).

## O MOVIMENTO PARALÍMPICO

Inicialmente por reabilitação e aos poucos a descoberta de potenciais atletas, em 29 de julho de 1948, dia da Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos de Londres de 1948, o Dr. Guttmann organizou uma pequena competição de arco e flecha para atletas de cadeira de rodas, que ele chamou de “Stoke Mandeville Games”, com 14 militares e duas mulheres feridas (IPC, 2019), a partir desse momento inicia-se o processo histórico para a estruturação do que temos hoje: Os Jogos Paralímpicos.

Os primeiros jogos Paralímpicos ocorreram em 1960, “Paralímpico” significa jogos realizados paralelos aos jogos Olímpicos, derivado da preposição grega “Para” (ao lado ou ao lado) e da palavra “Olímpico”(KIUPPIS, 2018)and realistically can mean in sport and quality physical education in particular. Sport is introduced as a context in which, unlike in education, the individual choice of a sporting activity on a spectrum ranging from separate activities for persons with disabilities to modified activities designed for all makes it necessary to attribute each approach equal importance and validity instead of discrediting segregated structures and glorifying supposedly inclusive ones.”author”:[{“dropping-particle”：“”；family”：“Kiuppis”；given”：“Florian”；non-dropping-particle”：“”；parse-names”：false；suffix”：“”}]，”container-title”：“Sport in Society”；id”：“ITEM-1”；issue”：“1”；issued”：{“date-parts”：[[“2018”；1]]}，”page”：“4-21”；publisher”：“Routledge”；-title”：“Inclusion in sport: disability and participation”；type”：“article-journal”；volume”：“21”}，”uris”：[“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=0d59fd6e-2b16-3823-91b5-faeb4fb828e6”；http://www.mendeley.com/documents/?uuid=a9f65007-4e08-4d82-931e-cba1340950bf”]]}，”mendeley”：{“formattedCitation”：“(KIUPPIS, 2018. Realizados em Roma-Itália quinze dias após os jogos Olímpicos de verão. Foram essenciais na expansão das potencialidades das pessoas com deficiência física, algo que Guttmann sempre defendeu (FERREIRA, 2009).

Segundo Busto (2013), as modalidades inicialmente disputadas por pessoas com deficiência física que posterior foram sendo realizadas por outras deficiências como em 1976, deficiência física sem lesões medular e atletas com deficiência visual em Toronto.

Conquistando cada vez mais notoriedade, em 1988 nos Jogos Olímpicos realizados em Seul na Coréia do Sul o comitê organizador se comprometeu a sediar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos consecutivamente usando os mesmos locais e aldeias dos atletas que os olímpicos seguindo os mesmos protocolos de cerimônia de abertura e encerramento comparáveis (KIUPPIS, 2018). Em setembro de 1989 foi estabelecido o Comitê Paralímpico Internacional (IPC) uma organização sem fins lucrativos para assessorar os eventos e oferecer o suporte necessário. Atualmente o IPC organiza os Jogos Paralímpicos de verão e inverno e atua como Federação Internacional e coordena Campeonatos Mundiais e outras competições para pessoas com deficiência.

## **JOGOS PARALÍMPICOS UM MOVIMENTO INCLUSIVO?**

Segundo Marques *et al.*, (2009) os Jogos Olímpicos e Paralímpicos possuem similaridades, como por exemplo, o período de criação dos Jogos Paralímpicos, o período olímpico possuía grande importância cultural e política em nível mundial, além dos fundamentos e visões quanto a promoção do respeito mútuo, cooperação e paz.

Ao se pensar no processo histórico da pessoa com deficiência e a busca por direitos igualitários e acessos inclusivos nos diferentes âmbitos, a permanência dos movimentos Olímpicos e Paralímpicos separados fortalecem qual proposta? Inclusivo ou de segregação?

A inclusão consiste em um processo vivenciado pela sociedade quando os sistemas sociais comuns se tornam adequados para toda e qualquer diferença, essa reformulação deve contar com a participação das próprias pessoas que necessitam desses ajustes (SASSAKI, 2017) voluntariamente ou involuntariamente, o res-

peito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências. Com o objetivo de subsidiar o trabalho de jornalistas e profissionais de educação que necessitam falar ou escrever sobre assuntos de pessoas com deficiência no seu dia-a-dia, a seguir são apresentadas 59 palavras ou expressões incorretas acompanhadas de comentários e dos equivalentes termos corretos. Ouvimos e/ou lemos freqüentemente esses termos incorretos em livros, revistas, jornais, programas de televisão e de rádio, apostilas, reuniões, palestras e aulas. A numeração aplicada a cada expressão incorreta serve para direcionar o leitor de um termo para outro quando um mesmo comentário se aplicar a diferentes expressões (ou pertinentes entre si. Se permanecer incluído consiste em fazer parte de um mesmo grupo e com os mesmos direitos e possibilidades, os jogos Olímpicos e Paralímpicos mostram ao contrário. As características de segregação são enraizadas nas próprias modalidades Paralímpicas já que pessoas amputadas ou cegas são excluídas, assim como existem jogos específicos para determinadas deficiências (intelectual) e a comunidade surda, que não competem no mesmo evento dos paratletas.

Apesar da conquista pelos direitos de participação nas competições paralelamente aos Jogos Olímpicos em 1960, nos Jogos Paralímpicos pode-se perceber traços da desigualdade. Houve apenas a criação de duas modalidades específicas para o público, o *goalball* e a bocha adaptada, as demais modalidades que compõem são modalidades existentes com alterações, adaptações. Apesar da realização das modalidades serem as mesmas com adaptações a participação é “paralela” aos Jogos Olímpicos, sendo considerado outro evento, com uma outra abertura e um outro encerramento.

Segundo Bantjes e Swartz (2018), os financiamentos para os eventos, apoio financeiro e patrocínio para os atletas, cobertura da mídia e status e prestígio dos competidores como atletas de elite são distintos.

## PARATLETAS: DE INCAPAZES A SUPER HERÓIS

Rotulados como incapazes, defeituosos no pós-guerra, as imagens desses indivíduos foram trabalhadas para inserção na sociedade e mercado de trabalho. Um exemplo, em 1967 D. Robert Jackson, presidente fundador da associação esportiva canadense, defendia a ideia de o esporte para atletas com deficiência ser um meio de inclusão na sociedade, na qual acreditava que a sociedade iria reconhecer isso através de demonstrações nos esportes e que exemplificava que “se uma pessoa com paraplegia poderia correr uma milha em sete minutos, ou levantar 472 libras em um supino, este mesmo individuo também seria capaz de trabalhar um dia inteiro de 8 horas.” (TUAKLI-WOSORNU; DERMAN, 2018). Por outro lado, existia um pensamento do sentimento de dívida e recompensa aos heróis de guerra e também a afirmação da eugenia (do grego, bem nascer), que tinha como fundamento o medo do empobrecimento das qualidades raciais (GALTON, 1892) neste pensamento procuram a supervalorização do herói de guerra, a qual é visto até nos dias atuais.

Enquanto os atletas olímpicos são vistos atualmente como máquinas, talentosos e singulares os paratletas, segundo Howe (2008) possuem uma supervalorização inserindo o “super rótulo” numa expressão de superatletas, que ultrapassam seus limites.

Explora-se assim a visão romantizada, surreal e possível incapacidade da pessoa com deficiência, uma vez que se ele é um atleta, ele se tornou o impossível (SILVA, 2012). Esta imagem “surreal” tem como objetivo elevar o caráter emocional da competição e alimentar o setor de negócios esportivos. Exemplos disso são as expressões: das diferenças entre campanhas Olímpicas e Paralímpicas. Em 2016 enquanto o Comitê Olímpico Brasileiro propunha “EU SOU TIME BRASIL, competindo ou torcendo, somos todos time Brasil”, o Comitê Paralímpico foi: “MUDE O IMPOSSÍVEL” e “GUERREIROS PARALÍMPICOS” ou o clássico slogan dos Jogos de 1996 “as Olimpíadas é onde os heróis são feitos, a Paraolimpíada é onde os heróis vêm” (STEADWARD; PETERSON, 1997)

criando a ideia de que os atletas Olímpicos conquistavam sua posição por meio da alta performance e os paratletas são heróis independente da performance, apenas por sua participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte adaptado teve impulso após a 2ª Guerra Mundial, sendo utilizado inicialmente como reabilitação, devido às sequelas da guerra. Essa atenção para a pessoa com deficiência se deu devido aos “heróis” de guerra e as várias pessoas inválidas no pós-guerra. O Dr. Guttmann foi pioneiro com a proposta do esporte para reabilitá-los e que conseqüentemente se tornou base para o processo de criação dos Jogos Paralímpicos.

O esporte como discutido possui vários benefícios para a pessoa com deficiência, entre eles a reabilitação física, psicológica e social. Esses benefícios contribuíram para o olhar de “utilidade” de pessoa com deficiência, exemplo, para se tornarem mão de obra nas indústrias. Alguns exploram a visão romantizada para proteção da raça e de falsa motivação no tratamento dos atletas, tais atitudes buscam até nos dias atuais, atingir maior número de espectadores e consumidores de um esporte que por vezes não é “esporte de verdade” é ADAPTADO.

Reflexões críticas a respeito do Paradesporto com o lema “INCLUSIVO” nos leva aos questionamentos: Jogos Paralímpicos inclusivo? Integrativo? Segregado? De alto rendimento? Igualitário ou Midiático?

## REFERÊNCIAS

BORTMAN Daniela; LOCATELLI, Gustavo; BANDINI, Marcia; REBELO, Paulo. **A Inclusão de pessoas com deficiência**: O papel de médicos do trabalho e outros profissionais de saúde e segurança. 1.ed., 2014. (Org.) Marcia Bandini. Curitiba, PR: ANAMT - Associação Nacional de Medicina do Trabalho. Disponível em: [http://www.anamt.org.br/site/upload\\_arquivos/arquivos\\_diversos\\_18520161439487055475.pdf](http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/arquivos_diversos_18520161439487055475.pdf). Acesso em: 27 jan. 2019.

- BANTJES, Jason; SWARTZ, Laurent. Social Inclusion Through Para sport: A Critical Reflection on the Current State of Play. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America**, v. 29, n. 2, p. 409–416, maio 2018.
- BETTI, Mauro. Esporte, televisão e espetáculo: o caso da TV a cabo. **Conexões**, v.1, n.3. p. 74–91, 1999.
- BETTI, Mauro. Esporte E Sociologia. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 2, p. 7-11, jan. 1989. ISSN 2175-8042.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do Esporte**: uma introdução. 3.ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 136 p. (Coleção educação física).
- BUSTO, Rosangela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko; MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, Eduardo José; TANAKA, Elza Dieko Oshiro. (Org.) **Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência** [livro eletrônico]. Londrina : Eduel, 2013. 1 Livro digital : il. – (Perspectivas multidisciplinares em educação especial ; 10). Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4039274.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos).
- FERREIRA, Eliana Lucia. **Esportes e Atividades Físicas Inclusivas**. 3. ed. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, v. 1. 2009.
- GALTON, Francis. **Hereditary Genius**. London: Macmillan and co. and New York, 1892. Disponível em: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- GUTTMANN, Ludwig. Rehabilitation and the Paraplegic. **J Coll Gen Pract**, v. 8, n. 1, p. 36–42, 1964.
- HOWE, David. From Inside the Newsroom. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 43, n. 2, p. 135–150, jun. 2008.
- IPC. The International Paralympic Committee. Paralympics History. History of the Paralympic Movement. Disponível em: <https://www.paralympic.org/the-ipc/history-of-the-movement>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- KIUPPIS, Florian. Inclusion in sport: disability and participation. **Sport in Society**, v. 21, n. 1, p. 4–21, jan. 2018.
- MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; DUARTE, Edison; GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, José Júlio Gavião de; MIRANDA, Tatiane Jacusiel. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades

numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 365-377, Dec. 2009 .

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. 2017. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 27 jan. 2019.

SCHULTKE, Elizabeth. Ludwig Guttman: Emerging Concept of Rehabilitation after Spinal Cord Injury. **Journal of the History of the Neurosciences**, v. 10, n. 3, p. 300–307, dez. 2001.

SILVA, Carla Filomena; HOWE, Dawid. The (In)validity of Supercrip Representation of Paralympian Athletes. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 36, n. 2, p. 174–194, 26 maio 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0193723511433865>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SILVER, Jerry; WEINER, Michael. Sir Ludwig Guttman: his neurology research and his role in the treatment of peripheral nerve injuries, 1939–1944. **The Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh**, v. 43, n. 3, p. 270–277, set. 2013.

STEADWARD, Robert Daniel; PETERSON, Cynthia J. **Paralympics: Where heroes come**. Edmonton, Alberta, Canada: One Shot Holdings. 1997.

TUAKLI-WOSORNU, Yetsa; DERMAN, Wayne. Clinics Review Articles. Physical Medicine and Rehabilitation clinics of North America. **Para and Adapted Sports Medicine**. vol. 29, n. 2, may/2018. Ed. Philadelphia: Elsevier, 2018.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

11

# 11

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE LONDRINA-PR E REGIÃO

*Diogo Janes Munhoz*

O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) é um sistema de informações desenvolvido com o objetivo principal de organizar as atividades burocráticas das secretarias das escolas. É composto pelos sistemas nomeados Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O SERE é utilizado por praticamente todas as escolas do Estado do Paraná e se faz um importante instrumento para levantamento estatístico-educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) anualmente. Os resultados retratam elementos relevantes sobre as instituições escolares, as classes, o desempenho, informações sobre o fluxo escolar, transporte. O objetivo não é o de simplesmente controlar o número de estudantes matriculados nas escolas, mas oferecer informações fundamentais para o gerenciamento de recursos às gestões dessas instituições, assim como para os programas educacionais.

No que se refere ao número de estudantes que caracterizam a população da educação especial matriculados em escolas regulares é constatado um aumento progressivo, de acordo com dados do INEP. À medida que ocorre o avanço nas matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), evidencia-se a necessidade de providências quanto à inclusão desses alunos nas escolas regulares e, principalmente, das adequações destas escolas, pedagógica e estruturalmente, para que efetivamente ocorra a inclusão. Assim, o presente estudo pretende delinear um panorama atual com relação ao público alvo da educação especial no contexto das escolas da rede pública estadual do Paraná, na abrangência do Núcleo Regional de Educação de Londrina em relação ao fluxo dos estudantes nos serviços de apoio e atendimentos educacionais especializados. Tem-se com isso a possibilidade de analisar, por meio dos dados, a evolução do acesso desses alunos no processo de inclusão.

O importante documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, apresenta o AEE como serviço da educação especial, o qual “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 1).

É objetivo do AEE complementar e/ou suplementar a formação do estudante para sua autonomia na escola e fora dela estabelecido como oferta obrigatória nas instituições educacionais e deve constar no projeto político pedagógico da escola, ocorrendo preferencialmente nas escolas de ensino regular, nas chamadas Sala de Recursos Multifuncionais SRMs, além disso, o AEE se configura, com essa política, como um espaço privilegiado da educação especial e a cargo da mesma onde torna-se mais acessível a articulação desse atendimento com a proposta pedagógica do ensino regular. O ato do AEE contribui para que as dificuldades dos alunos sejam diminuídas, quiçá eliminadas, a fim de facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola.

## PÚBLICO ALVO - BRASIL/PARANÁ

A população caracterizada pela educação especial no documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são alunos com deficiência que são [...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

São alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008, p. 2).

São alunos com altas habilidades/superdotação [...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Nessa perspectiva Glat (2007, p.16) afirma que:

A política de Educação Inclusiva diz respeito á responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares com qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

A Deliberação 02/2003 fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais. Este documento assegura também o atendimento educacional especializado nos estabelecimentos de ensino que deverão prever e prover:

I. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes; II. professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados; III. apoio docente especializado, conforme a oferta regimentada; IV. redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos; V. atendimento educacional especializado complementar e suplementar; VI. flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola; VII. projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados; VIII. oferta de educação bilíngue (PARANÁ, 2003, p. 3-4).

As escolas regulares do Estado do Paraná ofertam serviços e apoios pedagógicos especializados para atender às necessidades educacionais especiais do aluno, previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os seguintes serviços de apoio:

I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial II. Professor – intérprete III. Professor itinerante IV. Professor de apoio permanente em sala de aula V. Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos VII. Salas de Recursos VIII. Centros de Atendimento Especializado (PARANÁ, 2003, p. 4).

O estado do Paraná oferta atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais e vem sendo orientada de acordo com a legislação vigente, com destaque aos documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 – Capítulo V – art. 58, 59 e 60. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer nº 17/01 CNE e Resolução CNE nº 02/01 e a Deliberação nº 02/03 - CEE. Conforme demonstrado na tabela 1 o estado do Paraná se organiza com instruções específicas para o AEE na sua rede pública regular de ensino.

**Tabela 1 - Documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**

<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>
Instrução Normativa nº 07/2016	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.
Instrução Normativa nº 06/2016	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual.
Instrução Normativa nº 08/2016	Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino.
Instrução nº 010/2011- SEED/ SUED	Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação
Instrução Normativa nº 001/2016 - SEED/ SUED	Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
Instrução nº 002/2012 – SEED/ SUED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
Instrução nº 003/2012 – SEED/SUED	Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais–Libras/Língua Portuguesa-TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual.

Fonte: SUED/ SEED detalhados pelo autor (2019).

## **OFERTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA**

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM), de acordo com a Instrução Normativa nº 07/2017 – SUED/ SEED

[...] é uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização no ensino comum na rede pública estadual de ensino para estudantes com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Para que o aluno possa ser matriculado no AEE em SRMs deve-se apresentar documentação que comprove a deficiência e também as dificuldades no processo ensino aprendizagem através da avaliação no contexto. O aluno com Deficiência intelectual deve apresentar avaliação no contexto e avaliação psicológica, no caso de alunos com deficiência física neuromotora laudos do setor de fisioterapia, ortopedia. Aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento é solicitada avaliação psiquiátrica e/ou avaliação neurológica e, finalmente, para alunos com transtornos funcionais específicos avaliações de setores como fonoaudiologia, neurologia e psicologia.

Nas SRMs são desenvolvidas atividades propostas para favorecer a construção de conhecimentos destes estudantes com NEE de acordo com suas especificidades e também promover sua participação no cotidiano escolar. É importante que este espaço tenha equipamentos diversificados como jogos, computador, materiais pedagógicos e também conte com um professor com formação adequada para realizar o atendimento.

A Instrução Normativa nº 07/2016 SEED/SUED traz definições sobre o público alvo da SRM e coloca que estudantes com deficiência intelectual [...] “são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (PARANÁ, 2016, p. 03).

Deficiência física neuromotora segundo o mesmo documento é,

[...] aquele aluno que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na

fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação (PARANÁ, 2016, p. 03).

Transtornos Globais do Desenvolvimento [...] estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia. E por fim, Transtorno Funcionais Específicos

[...] refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (PARANÁ, 2016, p. 02).

A Sala de Recursos Multifuncional se caracteriza como um serviço de educacional de Atendimento Educacional Especializado com funcionamento de 20 horas semanais, respeitada a hora atividade do professor. O número máximo para atendimento por cronograma é de 20 alunos por SRM.

O Núcleo Regional de Educação de Londrina oferece suporte para 19 municípios, que além de Londrina atende Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Miras-selva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana num total de 121 escolas da rede publica estadual do Paraná. Atualmente 66 (sessenta e seis) escolas distribuídas nestes dezenove municípios possuem um total de 114 (cento e quatorze) Salas de Recursos Multifuncionais ativas, perfazendo um total de 1388 (um mil, trezentos e oitenta e oito) estudantes matriculados neste serviço. O município de

Londrina concentra o maior número de SRM em funcionamento, pouco mais de 60% do total conforme é demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Distribuição de SRM por município**

Municípios	N	%
Londrina	68	60
Alvorada do Sul	2	2
Bela Vista do Paraíso	3	3
Cafeara	1	1
Cambé	9	8
Centenário do Sul	2	2
Florestópolis	1	1
Guaraci	1	1
Ibiporã	3	3
Jaguapitã	2	1
Lupionópolis	2	1
Mirassolva	1	1
Pitangueiras	2	2
Porecatu	4	4
Prado Ferreira	1	1
Primeiro de Maio	2	2
Rolândia	8	7
Sertanópolis	2	2
Tamarana	2	2

Fonte: SERE detalhados pelo autor (2019)

Mantoan (2015) discorre que inclusão implica em mudanças de perspectivas educacionais, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas é necessário para que todos tenham sucesso na corrente educativa. O Paraná possibilita o atendimento de SRMs por área de deficiências algumas Salas de Recursos trabalham especificamente com Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Altas Habilidades/superdotação (AH) Surdocegueira (SC).

Duas escolas, uma na cidade de Londrina e outra em Tamarana contemplam o atendimento a 12 alunos surdocegos. Outras duas escolas oferecem atendimento a estudantes com deficiência auditiva em salas de recursos. 11(onze) alunos em Londrina e 7 (sete) no município de Porecatu. Dentre estes, a deficiência visual tem um número maior de alunos matriculados em salas de recur-

tos, são 142 (cento e quarenta e dois) estudantes distribuídos em 11 escolas. Destes, 28% frequentam o atendimento no Município de Londrina. É apresentada na tabela 3 a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais por área.

**Tabela 3 - Número de SRM das diferentes áreas**

Municípios	N	%
SRM na área da DI/DFN/TGD/TFE <sup>1</sup>	114	72
SRM na área da Surdocegueira	3	2
SRM na área da Deficiência Auditiva	3	2
SRM na área da Deficiência Visual	18	11
SRM na área das Altas Habilidades/Superdotação	21	13

Fonte: SERE detalhados pelo autor (2019)

Outro serviço ofertado no Estado do Paraná é o de um professor atuando como apoio permanente em sala de aula, que é disponibilizado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) regidos atualmente pela Instrução Normativa n.º 001/2016 – SEED/SUED e também aos alunos com Deficiência Física Neuromotora, conforme Instrução nº 002/2012 – SUED/SEED.

Os estudantes com TEA, com comprovada necessidade, contam com um profissional com habilitação comprovada atuando nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. A sua condição deve ser relacionada à funcionalidade para a escolarização e não à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização (INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 001/2016 – SEED/SUED).

Totalizam setenta e sete (77) os estudantes com diagnóstico de TEA que contam com o professor de apoio educacional especializado - PAEE na abrangência do NRE de Londrina-PR nas escolas da rede estadual de ensino. Alguns alunos possuem demanda compartilhada desse serviço, por estudarem na mesma turma e apresentarem condições que justifique o compartilhamento.

1 Sala de Recursos Multifuncionais na área da Deficiência Intelectual/Deficiência Física Neuromotora/Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtornos Funcionais Específicos.

Já os alunos com Deficiência Física Neuromotora tem direito a um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado (INSTRUÇÃO Nº 002/2012 – SUED/SEED). É assegurado o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) aos alunos com deficiência física neuromotora que apresentem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva, oral e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares. O NRE de Londrina-PR tem 34 (trinta e quatro) PACs para atender 35 (trinta e cinco) alunos da rede estadual de ensino do estado do Paraná.

Outro serviço que contribui na inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais é a atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais–Libras/Língua Portuguesa (TILS), regido pela Instrução nº 003/2012 – SEED/SUED. Este profissional oferece suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na Educação Básica, da rede regular de ensino, por meio da mediação linguística entre aluno(s) surdo(s) e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

Possui direito à mediação de profissional tradutor e intérprete, no processo ensino aprendizagem, alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e uso corrente nas situações cotidianas, regularmente matriculados nos estabelecimentos de ensino da rede regular, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica (INSTRUÇÃO Nº 003/2012 – SEED/SUED).

Três estudantes surdos devidamente matriculados na rede regular de ensino tem atendimento do intérprete de LIBRAS em da abrangência do NRE de Londrina-PR que contam com esta atuação.

Para assistir aos alunos com altas habilidades/superdotação o estado do Paraná conta com uma legislação própria e inédita no âmbito nacional, Instrução n° 010/2011-SUED/SEED que estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional, específica para a Área das Altas Habilidades/Superdotação e se define:

como um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é oferecido o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p.1).

O objetivo é apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares. Cada SRM para altas habilidades/superdotação pode atender no máximo vinte alunos por cronograma.

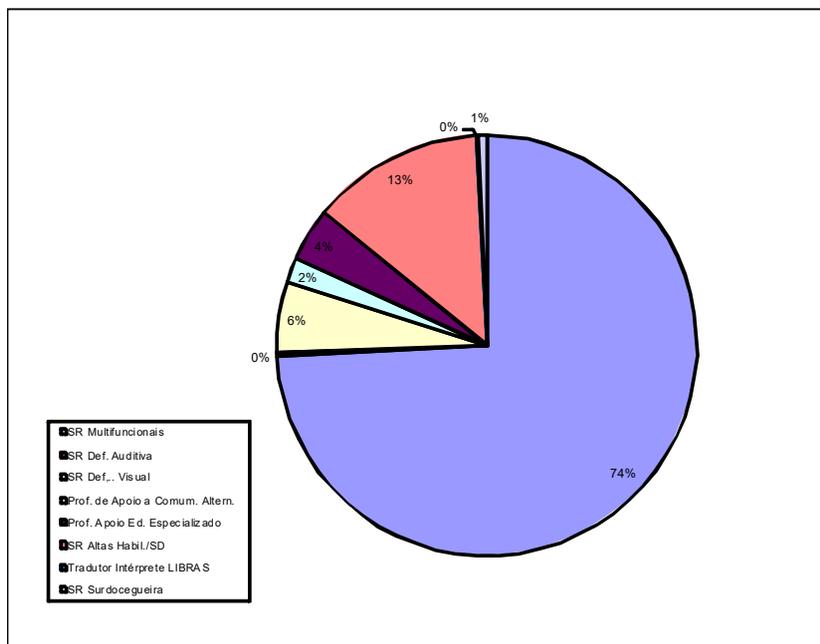
Ao todo no município de Londrina-PR e abrangência do seu NRE, existem 21 (vinte e uma) salas de recursos para altas habilidades, 9 (nove) no período matutino, 12 no período vespertino. São 247 (duzentos e quarenta e sete) o número de alunos com matrículas neste tipo de atendimento. Nove escolas têm salas de recursos de altas habilidades/superdotação em funcionamento.

O gráfico 1 mostra, na forma percentual, a divisão do fluxo de matrículas nos diversos serviços ofertados tanto no atendimento educacional especializado quanto de apoio na rede pública estadual de ensino do Paraná na abrangência do NRE de Londrina.

A forma em que os profissionais são direcionados para esta função, conduzidos por meio da Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED, que regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores efetivos e também aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Têm preferência de escolha os profissionais efetivos com titulação es-

pecífica na área da educação especial, classificados por tempo de ingresso na rede estadual de ensino do Paraná.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas por serviço



Fonte: o autor (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo investigar as matrículas escolares dos alunos público alvo da educação especial incluídos na rede pública estadual do Paraná, educação básica, na abrangência dos dezenove municípios que compõe o núcleo regional de educação de Londrina.

A análise realizada aponta um alcance regional em número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos serviços de atendimento educacional especializado da rede pública estadual de 1828, mas ainda muito pequeno frente aos 10% da população com deficiência, estimados pela Organização Mundial de Saúde

(1980-1990 *apud* SASSAKI, 1998), uma vez que esta região atendida pelo NRE de Londrina conta com aproximadamente 71131 alunos matriculados.

A abertura do atendimento em sala de recursos multifuncionais promovida pelo estado do Paraná a estudantes com transtornos funcionais específicos é um dos responsáveis por grande parcela de alunos matriculados, uma vez que estes alunos não são considerados público alvo da educação especial segundo política do Ministério da Educação.

Os demais serviços apresentaram uma quantidade de alunos atendidos ainda muito aquém do sugerido pelas estimativas referenciadas como surdez/deficiência auditiva 1,5%, visual 0,5%, física 2% da população, Organização Mundial de Saúde (1980-1990 *apud* SASSAKI, 1998).

Cabe destacar grandes dificuldades encontradas pelas escolas e NRE de Londrina em levantar junta a algumas famílias os documentos necessários para a efetivação da matrícula, principalmente no que se refere à área da saúde.

Assim, tomando como referência especificamente as pessoas com deficiência, há que salientar que as matrículas nos serviços de atendimento educação especializado e apoio educacional tem se ampliado no que concerne à abrangência deste NRE a fim de se cumprir à garantia do direito desse público à educação em termos de acesso, de permanência e de aprendizagem, com vistas ao objetivo que orienta a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), objetivo este reafirmado como meta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E. p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. Summus Editorial, 2015. 165p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02 de junho de 2003**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº 02, de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, p. 1-36. 2016. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.

PARANÁ. **Manual do Sistema Estadual de Registro Escolar**. SERE. Curitiba, p. 1-25. 2012. Disponível em: [https://www.sere.pr.gov.br/sere/arq/manual\\_modulo\\_cadastro\\_historico\\_escolar.pdf](https://www.sere.pr.gov.br/sere/arq/manual_modulo_cadastro_historico_escolar.pdf). Acesso em: 15 ago. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 007/2007, de 01 de novembro de 2007**. Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDs). Curitiba. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072007.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 010, de 01 de agosto de 2011**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba, p. 1-8. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 002, de 07 de fevereiro de 2012**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, p. 1-04. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/>

instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0022012suedseed.PDF. Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 003, de 07 de fevereiro de 2012.** Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais– Libras/Língua Portuguesa-TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. Curitiba, p. 1-04. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0032012libras.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 001, de 15 de janeiro de 2016.** Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba, p. 1-09. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0012016sued.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 006, de 29 de setembro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Curitiba, p. 1-8. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062016sued.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 007, de 17 de outubro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, p. 1-17. 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao072017sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao072017sued_seed.pdf). Acesso em: 04 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 008, de 19 de outubro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Curitiba, p. 1-10. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082016sued.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Quantas pessoas têm deficiência.** Educação Online. São Paulo, 1998. Disponível em: [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura6\\_disc.UT1.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura6_disc.UT1.pdf). Acesso em: 07 set. 2017.



**AUTORES**

## **SOBRE OS AUTORES**

### **RICARDO DESIDÉRIO (ORG.)**

Doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual pela UNESP/Araraquara. Pós-doutorando junto ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX, UNESP, Araraquara). Pedagogo e também Licenciado em Ciências e Matemática. Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual de Maringá-PR. Pesquisador nos Grupos SexualidadeVida/USP-CNPq, EDUSEX-Formação de Educadores e Educação Sexual (UDESC) e Grupo de pesquisa sobre educação e sexualidade- GEPEX (UNIOESTE). É avaliador do MEC/INEP para os cursos de Pedagogia (Portaria nº 430, de 29 de maio de 2018), consultor de matérias para o site UOL/Mulher/Comportamento; foi professor na Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná no período de 1998 a 2015. Atualmente é Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana) e também Coordenador do Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) do mesmo Campus. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, nível de mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: Sexualidade e Educação Sexual; Sexualidade, Educação e Mídia; Didática e Formação de Professores. Sexólogo do Programa VerMais

da RICTV RECORD/Londrina e criador do Canal “Ricardo Desidério: falando sobre sexo” no YouTube.

### **SAMUEL GONÇALVES PINTO (ORG.)**

Graduado em Educação Física (UFV) e Pedagogia (UNIUBE), atua como Gestor de Projetos Sociais, Coordenador de Curso e Professor no Ensino Superior, realizando ações em diferentes associações, segmentos e instituições. Especialista em Gestão de Políticas Públicas (UFV) e Lazer (UFMG). Pós Graduando em Esportes e Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência (UFJF) e em Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde (FIOCRUZ). Atua no ensino desde 2006, quando assumiu como Professor do Ensino Superior, com experiência na graduação nos cursos de Direito, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia e Ciências Contábeis. Desde o ano de 2008, atua com Coordenador de Curso, na área de Educação Física. Avaliador Basis/Sinais/INEP, nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Experiência em Ensino, Pesquisa e Extensão, nos seguintes temas: Formação Docente, Educação Inclusiva, Avaliação, Políticas Públicas, Educação em Direitos Humanos, Justiça Restaurativa, Sociedade e Cultura, Corporeidade e Comunicação Não Violenta. Mestre em Economia Doméstica (UFV) e Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ), Pós Doutor em Educação Física (UNESP/BAURU), atua também como Professor em Cursos de Pós Graduação e Presidente da Comissão Própria de Avaliação-CPA-FUPAC/Ponte Nova.

### **DANIEL NEVES PINTO**

Mestre em Educação pela Universidade de Jaén. Professor membro do Banco de Avaliadores do Sinaes - BASIS (INEP). Pós Graduado em Educação Especial pelo Centro Claretiano de Educação - São Paulo/SP. Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) - Ca-

xambu/MG. Graduando em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Graduando em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT). Possui o título PROLIBRAS, uso e ensino de nível superior certificado pelo INEP/MEC. Atualmente é Professor da Universidade Tiradentes (UNIT), atuante em cursos Presenciais, EAD, Pós Graduação, *Unit in Company* e cursos livres. Foi Professor substituto da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Itabaiana (2011 - 2013). Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade e Desenvolvimento Regional (GPSDR). Tem ampla experiência na docência superior em LIBRAS, Educação Física e Educação Especial. Foi jogador de futebol em clubes de renome do estado de Minas Gerais. Experiência em Natação do bebê à Pré-adolescência e em Educação Física enfatizando Educação Física Adaptada. Capacidade de liderança e trabalho em diferentes tipos hierárquicos em deficiências.

### **GLÁURA APARECIDA LOPES DA VEIGA**

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos UNIPAC (2007) e Pedagogia pela Faculdade ISEIB de Betim - FISBE. Pós-graduada em Psicopedagogia pela FAVAP, Supervisão Escolar pela FIJ, Legislação Educacional e Inspeção Escolar pela ESAB e Especialista em Práticas Pedagógicas pela UFOP; Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente atuou como: EEB - Especialista em Educação Básica pela Superintendência Regional de Educação - Ponte Nova/MG; Professora de AEE no CAEDES – Centro de Atendimento Educacional Especializado Ponte Nova/MG; Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Sudamérica - Cataguases/MG; e Professora de graduação na Faculdade Sudamérica nos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Ciências Contábeis e Direito na cidade de Cataguases/MG. Com experiência na área de Educação com ênfase em Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional

Brasileira, LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, Aprendizagem, Desenvolvimento e Psicomotricidade, Práticas Pedagógicas de Ensino, Didática de Ensino, Alfabetização, Psicomotricidade, Psicopedagogia Escolar e Clínica, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Gestão Pública.

### **VALDILENE ALINE NOGUEIRA**

Bacharel e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2009). Especialista em Educação, com ênfase nas questões de Gênero e Raça pela Universidade Federal de Viçosa (2012). Pedagoga pela Universidade de Uberaba (2015). Mestra em Educação Física pela Universidade São Judas (2017) e Doutoranda em Educação Física também pela Universidade São Judas. Tem sua trajetória profissional e acadêmica dedicada aos estudos pedagógicos da Educação Física escolar. Atua na Educação Básica desde 2009, com experiência nas redes particulares e públicas de ensino e, na formação profissional, em cursos de Graduação e Pós-graduação desde 2013. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de São Paulo e do curso de Educação Física da Universidade Guarulhos.

### **THIAGO VILLA LOBOS MANTOVANI**

Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade São Judas. Especialista em Educação Física Escolar e Mestrando na Universidade São Judas. Atualmente é professor de Educação Física Escolar na Rede Particular de Ensino e Instrutor de Atividades Físicas - Serviço Social do Comércio SP. Atuou como Coordenador Pedagógico no Governo do Estado de São Paulo e como Coordenador de Esportes no Clube ADC Ericsson. Autor de artigos e capítulos de livros sobre a Educação Física e Educação Física Escolar.

## **DIEGO PINTO JABOIS**

Possui graduação em licenciatura e bacharelado na área de Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (FEFIS) Unimes, especialização em Educação Física Escolar (Lato-Sensu) pela Universidade Gama-Filho-RJ, pós - graduado em Pedagogia do Esporte pelo instituto Unyleya faculdade integrada, Brasília DF. Instrutor de badminton com formação específica pela confederação brasileira de badminton (CBBd), mestrando do programa de pós-graduação da Universidade São Judas Tadeu na linha de pesquisa intitulada: Educação Física, Escola e Sociedade. Atualmente é professor em efetivo exercício do Estado de São Paulo e da Prefeitura de Itanhaém-SP onde exerceu a função de professor Coordenador na Secretária Municipal de Educação no período de 2009/2011. Tem experiência na área de educação física escolar, currículo e formação.

## **GRACIELE MASSOLI RODRIGUES**

Possui mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professor titular da Escola Superior de Educação Física de Jundiá e professora adjunta da Universidade São Judas Tadeu. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: educação física escolar, deficiência, educação física adaptada, esporte adaptado, dança e inclusão.

## **FERNANDO DE SOUSA SANTANA**

Graduado em Ciências Contábeis pelas Faculdades Integradas de Caratinga (2004), em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2013) e em Administração pela Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (2014), atua como Contador/Administrador/Consultor Tributário e Corretor de Seguros da Santana Consultoria e Assessoria Contábil, prestando atendimento a diversas empresas nos Estados de Minas

Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Empresarial (2006), Gestão de Recursos Humanos (2008), Segurança do Trabalho (2009), Docência do Ensino Superior (2010) e Planejamento Educacional (2010), atua no ensino desde 2006, quando assumiu como Professor do Ensino Superior e Coordenador do Curso de Administração na Fundação Presidente Antônio Carlos, lecionando desde então nas unidades sediadas em Abre Campo, Raul Soares e Ponte Nova. Em 2009 obteve o título de Mestre em Administração pela Universidade de Santo Amaro, passando a atuar também no Ensino de Pós Graduação pelo Instituto Superior de Educação de Janaubá/Sociedade Educativa do Brasil. Sentido a necessidade de aprofundar seus conhecimentos científicos ingressou no Doutorado em Ciências da Educação, obtendo o título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 04/07/2018. Atualmente além de atuar como contador, administrador, corretor de seguros e como professor e diretor da Fundação Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova e da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Barão de Cocais, atua ainda como coordenador do MBA em Gestão e Auditoria Negocial, Contábil e Financeira da Faculdade Redentor.

### **MARLI ZOCCOLO DORIGUÊTTO**

Graduação em Gestão de Recursos Humanos, Unicesumar – Centro Universitário – Maringá- PR. Exerce atualmente a função de Assistente Administrativo, atuando na área de assessoria pedagógica com experiência na execução e implantação de projetos pedagógicos e experiência na elaboração de material institucional. Atua com consultoria nos processos de regulação de diversas Unidades da FUPAC. Atuou e possui experiência em secretaria acadêmica e assessora da Pró- Reitoria de Assuntos Acadêmicos da FUPAC.

## **PAULO CÉSAR CEDRAN**

Possui graduação em Ciências Sociais [Licenciatura Plena] pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1990), graduação em Pedagogia [Licenciatura Plena] pela Faculdade de Educação Antonio Augusto Reis Neves (1993), graduação em História [Licenciatura Plena] pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1999), graduação em Ciências Sociais [Bacharelado] pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1992), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2004). Atualmente é professor no Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda - Unidade III - Jaboticabal e professor no Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado) desta Instituição, Professor do Instituto Educacional do Estado de S.P. (UNIESP - Taquaritinga), foi diretor da EE Dorival de Carvalho de 1998 a 2001, atuou como Secretário Municipal de Educação e Cultura no Município de Matão de 2001 a 2004. Foi Supervisor do Programa Escola da Família e Escola em Tempo Integral. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sociedade do conhecimento, gestão educacional, administração escolar e mensagem de paz. Recentemente atuou como Dirigente Regional de Ensino, junto à Diretoria de Ensino-Região de Taquaritinga, do Governo do Estado de São Paulo.

## **CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus de Marília. Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus de Araraquara (2001), graduação em Licenciatura em Pedagogia Plena pela Faculdade de Educação São Luis (1991), graduação em Ciências Físicas e Biológicas - 1º grau pela

Faculdade de Educação São Luis (1989). Atualmente é professora de ensino superior e coordenadora do NAAc (Núcleo de Apoio às Atividades Acadêmicas) do Centro Universitário Moura Lacerda - Unidade 3 e supervisora de ensino da Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga - SEE/SP, membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC, possui experiência em supervisão de ensino e direção escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional, Política Pública, Educação Física, Formação de Professor e Diretor de Escola.

### **APARECIDA GONÇALVES DELAZARI MACIEL**

Graduada em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica MG (PUC) Belo Horizonte - MG (1987), Curso de Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professora Nair Fortes Abu Merhy-PRONAFOR Estudos Sociais-Habilitação Geografia 1º e 2º grau (1999), Especialização em Ensino pela Universidade Católica de Brasília-DF (1998), Geografia do Brasil pela FIJ (2007). Atualmente é Professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Escola Estadual Senador Antonio Martins, Instituto Montessori Ponte Nova do Ensino Médio e professora assistente da Faculdade Presidente Antonio Carlos.

### **TÂNIA MARA SASSE**

Atua principalmente nos seguintes temas: congado, I jornada de história, Educação Patrimonial, Jornada do Patrimônio Cultural, Cultura Afro Brasileira. Produção executiva de eventos Artísticos/Culturais. Professora Pré-vestibular e Ensino Superior.

### **FABIANO EUSTÁQUIO GUIMARÃES**

Pós-graduado (Especialização) em História pela Empresa Viçosense de Assessoria Técnico-Acadêmica, bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Ubaense Ozanam Coelho, bacharel em Engenharia Civil pela Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (Univiçosa), professor

titular e coordenador adjunto do curso de Engenharia de Produção da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova (FUPAC), atua como engenheiro civil em escritório próprio, desenvolvendo projetos (arquitetônico, estrutural, elétrico, hidrossanitário, Prevenção e Combate a Incêndio), planilhas orçamentárias e acompanhamento (execução) de obras.

### **VICTOR LANA GONÇALVES**

Possui graduação em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Viçosa (2010-2015). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2017). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Políticas Públicas de Esportes e Lazer, Educação Física escolar e Gestão Esportiva. Atuou como Professor Substituto na Universidade Federal de Viçosa e como professor do curso de Educação Física à distância da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Foi Coordenador Pedagógico do Programa Segundo Tempo Universitário - vinculado a Divisão de Esporte e Lazer da Universidade Federal de Viçosa; na Associação Atlética Acadêmica LUVE - UFV foi técnico das equipes de handebol e presidente por 2 mandatos, atuando na coordenação e gestão de eventos esportivas de médio e grande porte; foi Monitor Nível I das disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física e Estágio Supervisionado I e II; foi monitor no Programa Institucional de bolsa de Iniciação a docência (PIBID).

### **FLÁVIA MARINA DE FREITAS GRUPIONI**

Bacharel e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa com Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá. É Técnica Desportiva da Universidade Federal de Viçosa desde 2008 e atua como Chefe da Divisão de Esportes e Lazer da Universidade Federal de Viçosa, coordenando e executando projetos e eventos institucionais.

### **DANIELA GOMES ROSADO**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Especialista em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). Especialista em Políticas Públicas de gênero e raça (2014). Doutoranda em Educação Física Universidade São Judas Tadeu. Professora de ensino superior desde 01/2010. Funcionária da Divisão de Esportes e Lazer da Universidade Federal de Viçosa.

### **JOEL ALVES RODRIGUES**

Professor do Curso de Educação Física da Fupac/Ponte Nova. Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova. Doutorando em Educação Física UFV/UFJF

### **JAQUELINE SALGADO LOPES**

Professora do Curso de Educação Física da Fupac/Ponte Nova. Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova. Mestre em Educação Física UFV/UFJF

### **DIEGO JANES MUNHOZ**

Mestrando em Ciências da Educação na Universidade Columbia. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001), Especialização em Treinamento Desportivo (2004), Especialização em Educação Especial (2005), Especialização em Ensino a Distância (2008) e Curso de Extensão em Altas Habilidades/Superdotação (2008). Tem experiência na área da Educação, Educação Física e Educação Especial, com ênfase nos seguintes temas: Altas Habilidades/Superdotação, Educação Inclusiva e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação - Paraná, atuante como Técnico Pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

