



Caderno

Espaço | Inclusão

ISSN 2317-2703

Caderno

Espaço | Inclusão

ISSN 2317-2703

UMA PUBLICAÇÃO IFB
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Brasília, 2013

**Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Brasília**

Comitê Científico

Helen Denise Daneres Lemos
José Messias Eiterer
Yvonete Bazbuz
Veruska Ribeiro Machado

Comissão Organizadora

Helen Denise Daneres Lemos
José Messias Eiterer
Yvonete Bazbuz
Veruska Ribeiro Machado

Revisor de Língua Portuguesa

Emille Cristina Oliveira de Souza

Coordenação de Publicações

Juliana Rocha de Faria Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

Dianne Freitas
Jandecleidson Monteiro da Silva

Capa

Rodrigo Lucas Mendes

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Lara Batista Botelho CRB - 2434

C122 Caderno espaço inclusão. / Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília. Vol. 1, n.1 (2013)-. - Brasília : Editora do IFB, 2013-
v. : il. color. ; 29,7 cm.

Anual

Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/EALR>>
ISSN 2317-2703

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão social. 3. Inclusão digital. 4. Educação
inclusiva - Ensino profissional - Ensino Técnico. 5. Educação - Periódicos. 6. Programa de
Formação em Educação Inclusiva (PROFEI). 7. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará (IFPA). 8. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste
de Minas Gerais (IFSUDESTEMG). 9. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Paraná (IFPR). 10. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). 11.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). 12. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). II. Título.

CDU 376(05)

EDITORA



Reitoria - SGAN Quadra 610, módulos D, E, F e G
C.E.P.: 70860-100 Brasília – DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

Editorial

O Caderno Espaço Inclusão é resultado do trabalho desenvolvido junto ao Programa de Formação em Educação Inclusiva - PROFEI - realizado no ano de 2012, contando com a participação de servidores de inúmeros Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica do país. Esses servidores cumpriram brilhantemente o Curso de Extensão em Educação Inclusiva - na modalidade EAD - em especial a disciplina de Práticas Inclusivas, produzindo Artigos e Relatos de Experiência dentro da temática da Inclusão.

O Caderno Espaço Inclusão é uma publicação que traz nessa primeira edição o trabalho destes servidores/alunos que dedicaram-se por um semestre à realização de projetos de extensão em suas instituições, registrando essas experiências e produzindo conhecimento que certamente serão motivação e inspiração para todos os que desejam desbravar os espaços inclusivos da Educação Profissional e Tecnológica.

As demais edições estarão abertas às novas produções que surgirem dentro dessa temática atual e de extrema relevância em nosso contexto educacional.

A todos o nosso agradecimento por tornarem esse Caderno uma realidade!

Sumário

Editorial

1

Artigos

O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do Instituto Federal do Pará: o projeto
formativo em debate

Yvonete Bazbuz da Silva Santos

2

O princípio da dignidade humana na pessoa com deficiência na perspectiva do acesso ao
trabalho

Ronaldo Meireles Martins

3

O legado de Helen Keller acerca da educação inclusiva

Olga Maria Lima Pereira

4

Estigma e teoria feminista da deficiência

Priscila Pereira Mendes Nascimento

5

A importância do Instituto Federal do Paraná para o desenvolvimento de tecnologias
assistivas: um estudo no câmpus de Paranavaí

Thais Watakabe

6

As novas tecnologias da comunicação como ferramentas de inclusão social

Renata Franciscon Faria

Alberto Cezar de Carvalho

Elisângela Baptista Reis

José Geraldo Souza Vale

Ricardo Nogueira Reis

7

Tão perto, tão longe: o paradoxo brasileiro na sociedade da informação

Maria Aparecida da Silva
Vânia Maria Galdino da Silva

8

Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, cuidado e deficiência: um estudo sobre mulheres que abandonam os direitos trabalhistas para cuidar

Priscila Pereira Mendes Nascimento

9

Deficiência intelectual e trabalho: novas perspectivas

Franclin Nascimento

Neide Samico

10

Relatos De experiência

Turismo inclusivo às pessoas com necessidades específicas em Arraial do Cabo - Limitações e possibilidades

Adriana da Silva Souza

11

Relato de experiência do I seminário sobre educação inclusiva do Instituto Federal do Ceará- Campi Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova

Elissandra V. M. dos Santos

Julliano Cruz Oliveira

Marilene Assis Mendes

13

Síndrome de asperger - Relato de uma experiência bem sucedida educação profissional

Priscila Pereira Mendes Nascimento

Renzo Gonçalves Chaves

Sinara Nunes Guedes

Veruska Ribeiro Machado

14

Construindo materiais pedagógicos adaptados para alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Giovana da Silva Cardoso

15

Trabalhando a inclusão utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação

Ana Cristina Gomes de Jesus

16

O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate

Yvonete Bazbuz da Silva Santos¹

Instituto Federal de Brasília

yvonete.santos@ifb.edu.br

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e tem como referência inicial o projeto “Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, INCLUDERE. A pesquisa ocorreu com o propósito de analisar o processo formativo que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia mantido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), para o desenvolvimento de um perfil profissional inclusivo, que atenda, para além da política da educação especial. A pesquisa se desenvolve sob o paradigma qualitativo, na abordagem do materialismo histórico e dialético, relacionando as influências econômicas, políticas e sociais que interferem na construção das prescrições oficiais orientadoras da política educacional. O material da pesquisa foi colhido por meio da pesquisa bibliográfica e documental e recebeu tratamento por meio da técnica da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Franco. Neste artigo o destaque será a formação do Pedagogo para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A análise do currículo conduz à conclusão de que a discussão da inclusão está iniciando na instituição, fomentada por pessoas ou grupos que lutam pela causa, apesar dos documentos oficiais apresentarem uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: escola inclusiva; curso de pedagogia, legislação educacional.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação.

Abstract

This article is part of a research developed in the course of Masters in Education from Universidade Federal do Pará (UFPA) and its initial reference project "Mapping of Special Education Degree Courses in Public Institutions of Education of the State of Pará", developed by the Research Group on Curriculum and Teacher Education in the Perspective of Inclusion, Includere. Research was done in order to analyze the educational process that has been developed in the course of Pedagogy maintained by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), to develop a comprehensive professional profile that meets beyond the politics of special education. The research develops under the qualitative paradigm in the approach of dialectical and historical materialism, relating the influences economic, political and social factors that influence the construction of prescriptions official guiding educational policy. The research material was collected by the research literature and documents and received treatment through the technique of content analysis, as directed by Franco. In this article the focus will be the formation of Educator for Special Education in the perspective of Inclusive Education. The analysis of the curriculum leads to the conclusion that the inclusion of the discussion is starting in the institution, promoted by people or groups who fight for the cause, although official documents present an inclusive perspective.

Keywords: *inclusive school, school of education, educational legislation.*

O PARADIGMA DA INCLUSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA: O PROJETO FORMATIVO EM DEBATE

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) foi criado em 2008, pela Lei nº 11892. O IFPA - Campus Belém, tem uma história mais de 100 anos, iniciada em 1909, quando foi criado como Escola de Aprendizes de Artífice, passando por várias mudanças na sua proposta pedagógica, atendendo às orientações das políticas de educação, entre elas a que diz respeito à formação de professores.

Após várias leituras e discussões junto ao grupo de pesquisa INCLUDERE, o tema "Formação inicial do Pedagogo para a Educação Inclusiva" teve seu objeto definido: A formação inicial do Pedagogo no contexto do paradigma da inclusão: o projeto pedagógico do curso de pedagogia no IFPA - Campus Belém. Esse objeto foi identificado como aquele que melhor expressa o fenômeno, e atende também ao propósito social e acadêmico de uma pesquisa científica, tendo em vista a formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

Considerando a legislação brasileira, como orientador das diretrizes para uma escola inclusiva, a Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 traz em seu texto vários artigos que têm a questão da busca do cumprimento do princípio da igualdade, como um dos seus objetivos fundamentais: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art.3º, inciso IV).

A CF de 1988 ao tratar da educação, como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205). E, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino.

Orientar os professores para que atinjam essa compreensão, ainda na sua formação inicial, é um objetivo que não se pode alcançar por meio de um conhecimento sistemático-aditivo, mas do conhecimento dialético, "onde todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente" (KOSIK, 2010, p.50), num movimento em espiral, atingindo a realidade concreta.

Os estudos desenvolvidos por Leite (2010) também indicam que a escola não foi criada para atender a todos os grupos sociais e, com a democratização do país proporcionando a todos o acesso à educação, a instituição escolar não mudou sua forma de organização e de trabalho pedagógico, ficando presa às estruturas do passado. A ênfase na formação do Pedagogo com as questões teóricas e práticas, de forma dicotômica, não proporcionou ao estudante de pedagogia oportunidade de refletir sobre os diversos fenômenos sociais que estão relacionados com o exercício da sua profissão.

Na perspectiva da inclusão social, as instituições formadoras necessitam, conforme estudos de Zabala (2010), que sejam desenvolvidas habilidades no futuro profissional levando "em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados" (idem, p. 17), e que essas devem estar fundamentadas "no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva" (ibidem, p. 15).

A educação pode favorecer ou não a inclusão. Vários fatores estão envolvidos nesse processo, como questões sociais, políticas, econômicas, e todos esses afetam direta e indiretamente o processo educativo.

O educador não está imune a essas influências; ele, como um ser social inacabado (FREIRE, 1996), pode simplesmente se acomodar numa compreensão ingênua da realidade,

viver a pseudoconcreticidade do fenômeno (KOSIK, 2010), ou buscar a reflexão dialética, a fim de desvelar a realidade que compreende a inclusão social.

A formação de uma postura inclusiva do Pedagogo é fruto de uma construção gradativa. A IES nesse sentido pode contribuir para que seus estudantes desenvolvam sua prática educativa, num processo crítico e reflexivo, a fim de que o egresso possa se tornar apto para “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Resolução CNE/CP nº 01/2006, Art. 5º, inciso I).

O fato dos educadores aceitarem a diferença, não é apenas uma questão individual, também perpassa pelo trabalho formador desses futuros educadores, da forma como passam a “ver” a realidade e organizam as variáveis para “agir” nela (FREIRE, 1996; ZABALA, 2010), de forma coerente com a realidade.

Essa reflexão revelou o problema desta pesquisa: que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de Licenciatura em Pedagogia face à demanda da formação do profissional inclusivo prevista na atual legislação educacional?

As legislações buscam ajustar essas diferenças, procurando oferecer a todos os mesmos direitos legais, conforme é possível verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, no seu Art. 3º, inciso I, que traz o seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, repetindo literalmente o princípio Constitucional.

Com base nessa discussão, a fim de responder ao problema da pesquisa, o estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia do IFPA foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- A partir da implantação da Lei nº 9394/96, que prescrições oficiais foram definidas para tornarem o Pedagogo apto para trabalhar em uma escola inclusiva?
- Que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva?

Dessa forma, para atender à pergunta principal dessa pesquisa, foi definido como objetivo geral: Analisar a proposta curricular do curso de pedagogia do IFPA à luz das prescrições oficiais para a formação do pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva.

A fim de se poder atingir o objetivo geral proposto, foi necessário definir objetivos específicos, fundamentados nas questões norteadoras da pesquisa:

- Identificar, a partir da implantação da Lei nº 9394/96, as prescrições oficiais que tratam da formação do pedagogo apto para trabalhar na escola inclusiva.
- Analisar a proposta curricular que o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva.

A análise da proposta curricular do IFPA contribuirá para a verificação de como ocorre a formação dos futuros Pedagogos, na perspectiva de uma prática educativa inclusiva, o que poderá auxiliar nos estudos, para que o egresso tenha condição de atuar em uma escola inclusiva.

O PERCURSO DA PESQUISA

Com o propósito de desenvolver a análise desta pesquisa, a abordagem que apresenta maior possibilidade de se investigar a realidade em toda a sua profundidade, dentro do contexto estabelecido, apesar da diversidade do material torná-la complexa quanto ao tratamento analítico, é a abordagem da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010).

Em virtude dos benefícios que a abordagem qualitativa apresenta, favorecendo ao pesquisador a possibilidade de análise a partir dos vieses, em um ambiente natural, é que essa abordagem será utilizada como base metodológica da pesquisa.

O percurso escolhido para a análise do problema tem base na dialética materialista histórica, por se tratar de um estudo sob o plano da realidade que, sendo essa histórica, pressupõe relações contraditórias e conflitantes, cuja análise revela o desenvolvimento e a transformação dos fatos. (FRIGOTTO, 1989).

A dialética, na concepção materialista histórica, é compreendida como o método que se sustenta a partir da explicitação dos fenômenos culturais, manifestos por meio da práxis do ser humano histórico.

Para uma reflexão pautada na dialética, é necessário fazer um detour, conforme orienta Kosik: “o concreto se torna compreensível através da mediação da parte” (2010, p.36). Para tal, lembra que Marx estabeleceu para o emprego da dialética duas metodologias: a investigação e a exposição.

O método da investigação, parte do emprego do método dialético, detalha a coisa conhecida através da análise das relações dos vários fenômenos que interagem com o objeto. Nessa parte, o pesquisador procura destruir a aparência que o fenômeno apresenta, a realidade imediata, a fim de buscar a sua essência. A segunda parte do método, denominado de exposição, ocorre quando o pesquisador chega à síntese, desvela a forma crítico-científica da matéria, conclui a investigação e apresenta seus resultados (KOSIK, 2010).

O procedimento para um estudo dialético trata, ainda, da “realidade concreta do fenômeno”. Para tanto é necessário identificar a singularidade do fenômeno, por meio de uma investigação envolvendo “a descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística [...], as inferências [...], a experimentação, a verificação das hipóteses etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74).

Para atender à análise nesta proposta, os dados colhidos na pesquisa foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo de Franco (2005). Segundo Triviños (1987), essa técnica, possibilita ao pesquisador uma análise com a abordagem qualitativa, o que pode auxiliar em uma pesquisa mais profunda e complexa, propiciando uma visão ampla, fundindo-se com a análise dialética.

Os procedimentos para o emprego da técnica de análise de conteúdo seguiram as orientações de Franco (2008), quanto: à definição das unidades analíticas, estabelecendo-se as unidades de registro e de contexto; na organização da análise (pré-análise), visando à elaboração dos indicadores; e no que diz respeito à definição de categorias, a fim de que sejam classificados e categorizados os elementos em quadros de referência.

A proposta de análise traçada para este trabalho buscou situar os fundamentos da pesquisa para a formação de um Pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva. Para tanto, foi realizada a análise das prescrições oficiais referentes à formação inicial do licenciado em pedagogia aliado aos estudos realizados para a fundamentação teórica, onde as pesquisas de Macedo (2005) e Zabala (2010) foram destacadas, em virtude de indicarem uma proposta

de trabalho pedagógico voltada para a construção do indivíduo fundamentado na intermediação deste com a realidade.

A análise desses elementos revelou no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura (PPC), do IFPA, as intenções educativas da formação do Pedagogo promovida pelo IFPA.

O QUE O PEDAGOGO PRECISA SABER PARA ATUAR EM UMA ESCOLA INCLUSIVA?

Gadotti (2010) destaca a importância do professor se conscientizar de que a escola é um espaço político-pedagógico e que esse espaço sozinho não promove a mudança da sociedade, mas que sem a escola a sociedade não muda e, nesse sentido, o professor tem papel relevante, por ser ele quem, pela escolha do material, oferece subsídios para o tratamento do conteúdo a ser desenvolvido, seja dentro ou fora da sala de aula, o que pode trazer discussões que evidenciem as contradições existentes no contexto social.

No entanto, as discussões quanto à formação de Pedagogos na perspectiva da educação inclusiva não trilha pelo caminho da comunhão das discussões de cunho social e práticas. Ao contrário, a tendência pedagógica que perpassa a Resolução CNE/CP nº 01/2006 segue a proposta de uma formação com base reflexiva, onde a prática sustenta o ato pedagógico.

Uma formação reflexiva, fundamentada na epistemologia da prática, é compreendida das seguintes formas de apropriação do conhecimento: o conhecimento na ação, que se caracteriza por um hábito expresso no ato pedagógico, isto é, conhecimento tácito, que está implícito na ação e não a precede, faz parte da rotina da ação pedagógica; a reflexão na ação, quando são construídas novas soluções, para novas situações, num processo reflexivo no ato pedagógico, que gera um conhecimento prático.

No entanto, muitas vezes, essas novas soluções não atendem às necessidades da prática, provocando outro movimento, reflexão sobre a reflexão na ação, que parte para a investigação do problema com base em teorias, na busca de uma contextualização, gerando “o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA e GHEDIN, 2010).

O egresso para ter condições de compreender as contradições existente no contexto social, deveria ter a formação crítico reflexiva, pois essa parte do pressuposto que o ato pedagógico não pode ocorrer de forma alienada ao ato social, ele ocorre na práxis, e para tanto, os profissionais envolvidos no processo educativo compreendem a dimensão social como base para o processo formativo.

Nesse sentido, a formação do profissional que atua na educação numa proposta crítica reflexiva ocorrer no sentido de promover um movimento de análise, a fim de desvelar a realidade que envolve o ato pedagógico, gerando uma síntese que, ao ser exposta sob a forma crítica, tenta compreender a realidade, refletindo-se no ato pedagógico, como um ato social.

Libâneo (2010) aponta as características de ambos os tipos de professores que, se tomadas como referencial para a análise do Art.6º, da Resolução CNE/CP nº 01/2006, confirmam a tendência reflexiva da formação do Pedagogo, revelando as características ausentes para a formação do pedagogo crítico: agente numa realidade social construída; preocupação com a apreensão das contradições; atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e

sua atuação; reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório, características que compreendem o ato pedagógico como ato social.

A instituição formadora e o contexto da sala de aula são espaços onde tudo o que se faz causa efeito no educando. A formação do profissional ocorre por meio de objetivos e finalidades explícitos ou não em seus planos, e essa conscientização de que tudo o que é feito no processo educativo está encharcado de ideologia, é o que pode levar à reflexão da sociedade que se tem e se quer, e o papel da escola e seus interlocutores nesse contexto (ROCHA, 2003).

Dessa forma, a associação entre teoria e prática, sustentada por fundamentos científicos e sociais, aliadas à experiência, são de fundamental importância para a viabilização de um espaço escolar institucional que atenda à pluralidade da sociedade, a fim de que sejam respeitadas as diferenças e seja possível a promoção da igualdade de acesso e permanência para todas as pessoas na escola.

As Diretrizes estabelecem o desenvolvimento articulado do Curso de Pedagogia quanto aos conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos relacionados aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, de forma dialógica entre as diversas visões de mundo.

Conforme Zabala (2010), para que o professor compreenda a influência das experiências que envolvem o processo educativo, para que possa intervir de forma afirmativa diante da realidade social e histórica, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos seus alunos, a sua formação necessita levar em conta outra reflexão: a de que as intervenções pedagógicas não são isentas de uma análise sociológica, e essas são expressas por meio de um posicionamento, indicando uma ideologia que costuma não ser consciente.

Formar o Pedagogo não está relacionado apenas ao que está apresentado nos planos de curso, pois um posicionamento não é estabelecido apenas com base no corpus formal do conhecimento escolar; ao contrário, na maioria das vezes ele está fundamentado no currículo oculto, aquele que não aparece de forma explícita nos planos.

A formação escolar, em geral, tem priorizado um currículo pautado em disciplinas tradicionais, a fim de desenvolver capacidades cognitivas nos educandos. Esse tipo de currículo não reflete sobre as influências que recebe da realidade em que estão situadas e, portanto, não mais atende às necessidades diárias das pessoas, seja nas relações pessoais, nas profissionais, e até mesmo nas acadêmicas.

Na atualidade, discute-se a formação integral, para a atuação autônoma e inserção social. Porém, para interferir nessa realidade, as instituições formadoras precisam compreender o que isso significa e o tipo de relações interpessoais que conjuga autonomia e inserção social.

Para Zabala (2010), essa capacidade do indivíduo depende das experiências que tem oportunidade de vivenciar, e as instituições escolares podem oferecer um grande número de experiências, aproximando o estudante de relações e vínculos que irão contribuir para a definição das concepções que tem de si e das outras pessoas.

Esse currículo que está oculto precisa, portanto, se tornar manifesto, o que conduz a uma nova forma de classificação, que atenda a naturezas variadas como: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, entre outros.

Para tanto, Zabala (2010) agrupa os conteúdos classificando-os por conceituais, procedimentais ou atitudinais. "Esta classificação corresponde respectivamente às perguntas 'o que se deve saber?', 'o que se deve saber fazer?' e 'como se deve ser?'" (ZABALA, 2010, p.30).

A formação do Pedagogo, para que atenda o indivíduo e o social de forma equilibrada

entre os diferentes tipos de conteúdo e as atividades propostas, não pode ser orientada por uma concepção tradicional, positivista, pois nela é valorizado apenas um tipo de conteúdo, os conceituais, medidos de forma cartesiana, sem levar em consideração a historicidade da construção daquela aprendizagem pelo indivíduo (CONTRERAS, 2002).

É necessário, portanto, que a formação do Pedagogo para uma escola inclusiva seja um caleidoscópio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que interagem harmonicamente, possibilitando a construção de uma ação pedagógica inclusiva, o que implica conhecer cada uma dessas tipologias essenciais para a construção de um projeto pedagógico coerente para a promoção de interações cognitivas nesta perspectiva.

Pensar em conteúdo como uma relação de conhecimentos a serem expostos em uma matéria ou disciplina, não corresponde à realidade que o aluno vivencia na escola. O conteúdo está inserido em todos os movimentos que a instituição direta ou indiretamente traz no seu cotidiano.

Zabala (2010) alerta que o projeto pedagógico, ao estabelecer as sequências de atividades de ensino/sequências didáticas, o papel dos professores e dos alunos, organização social da aula, utilização dos espaços e tempos, maneira de organizar os conteúdos, materiais curriculares, o papel da avaliação, também transmite, aos alunos, conteúdos. Além disso, o conteúdo precisa ser compreendido “como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 2010, p. 30).

Para identificar os elementos indicadores de uma proposta de formação inicial do Pedagogo na perspectiva da educação inclusiva, atendendo à pluralidade da sociedade atual, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é importante observar não só o Projeto Pedagógico como um todo, mas, também, as demais normas que regem a instituição formadora, locus da pesquisa, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e outras normatizações internas que influem na práxis do Projeto Pedagógico de Curso, pois esse não é construído e muito menos executado de forma alienada à instituição que a promove.

RESULTADOS DA PESQUISA

O referencial teórico indicou que o processo educativo em uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva implica em defender valores para o bem comum, por meio da análise e da crítica social. Para tanto, é necessário desenvolver uma ação política transformadora do indivíduo e da sociedade, sendo essencial a escola ter no seu corpo docente e técnico profissionais críticos, conscientes das distorções no contexto social, nas instituições e na história, que impregnam o ato pedagógico.

Os estudos desenvolvidos juntamente com o Grupo de Pesquisa INCLUDERE indicaram que a formação para o Pedagogo e para o Professor deveria ocorrer na perspectiva do intelectual crítico, a fim de que o profissional tivesse autonomia para identificar o reflexo do contexto político, social e econômico em que está inserido o sistema educacional e que perpassam por todo ato pedagógico, contrária à tendência formadora apresentada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que orienta a formação do Pedagogo na tendência reflexiva.

A pesquisa também revelou que uma distorção comum no ato pedagógico envolve a relação do eu com o outro, pois para haver uma educação na perspectiva da inclusão, é essencial que deixemos de classificar pelas semelhanças, excluindo o diferente. É necessário que o

indivíduo compreenda que para ocorrer a inclusão não se pode tratar a diferença como algo que pertence a um ou ao outro, mas sim, que a sociedade é formada pelo que somos: o eu e o outro no mesmo contexto social.

Assim sendo, o ato pedagógico, em especial aquele que se propõe à formação de Pedagogos, precisa ser desenvolvido com base em um Projeto Pedagógico que atendesse à realidade da escola atual, contribuindo para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras.

Essa pesquisa envolveu, também, a análise da Legislação Brasileira, o que levou a identificação de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 3º, inciso I, repete o princípio constitucional, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Essa observação trouxe a primeira questão norteadora da pesquisa: A partir da implantação da Lei nº 9394/96, que prescrições oficiais foram definidas para tornarem o Pedagogo apto para trabalhar em uma escola inclusiva?

O estudo das legislações que tratam da formação do Pedagogo para uma escola inclusiva aponta além da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que traz em seus artigos as diretrizes para que ocorra a formação do egresso, orientando os conteúdos que comporão as matrizes curriculares, assim como, a formação voltada para a tendência reflexiva, visando o ato pedagógico na perspectiva da ação-reflexão-ação.

O conjunto de normas e diretrizes que orientam a formação do Pedagogo pelas Instituições de Ensino Superior tem uma grande variedade de conteúdos com diversas questões de cunho social, político e econômico impregnado, que ao serem tratadas dentro do espaço de formação acaba também sofrendo a influência da realidade interna e do seu entorno.

Essa realidade por sua vez contribui para com a construção da proposta pedagógica da instituição exposta por meio dos seus projetos, programas e ações.

A instituição formadora necessita, portanto, dar conta de tratar de todos esses aspectos para a formação do Pedagogo, se preocupando não só em passar o conteúdo formal, mas contribuir para o desenvolvimento de um profissional apto para atuar em uma realidade escolar que se propõe a atuar em uma perspectiva inclusiva.

Com base nessa perspectiva é que foram desenvolvidas as análises visando responder a segunda pergunta desta pesquisa: Que proposta curricular o IFPA construiu para o curso de licenciatura no sentido de atender às prescrições legais sobre a formação do pedagogo para atuar em uma escola inclusiva?

Os estudos desenvolvidos neste trabalho mostraram que para uma educação inclusiva é essencial que as pessoas compreendam a importância da relação, onde o eu e o outro juntos é que poderão construir uma realidade inclusiva. Dessa forma, a indicação da dissociação da discussão teoria e prática que o PPC do IFPA apresenta para o curso de Pedagogia distancia a discussão da relação. Pois essa discussão necessita desses dois elementos, para a compreensão da educação na perspectiva inclusiva.

A pesquisa, também indicou que a Resolução CNE/CP nº 01/2006, orienta a formação do Pedagogo na tendência reflexiva, em que o processo formativo ocorre na dinâmica ação-reflexão-ação. Essa orientação da Diretriz, não fica clara na análise do PPC do IFPA, visto que as ementas segundo a análise tipológica apresentam a predominância de conteúdos do tipo factuais, que priorizam o aprendizado por meio do conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Essa predominância é característica de uma formação que tende para a racionalidade técnica.

Algumas disciplinas do PPC também apresentam conteúdos do tipo atitudinal, que tem

por principal característica a discussão dos valores, atitudes e normas sociais, importantes para uma formação que visa tornar o pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva, pois irá possibilitar ao discente a elaboração de critérios para tomada de posição, essencial para uma ação pedagógica na perspectiva da inclusão.

A pesquisa indica que a Instituição formadora apresenta na matriz curricular, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, uma frágil iniciativa visando à formação do pedagogo para atuar em uma educação na perspectiva da inclusão. Pois, apesar de descrever uma política inclusiva em sua proposta institucional, por exigência do Estado por meio das legislações, a análise das ementas conduz à conclusão de que a discussão da inclusão está iniciando na instituição, fomentada por pessoas ou grupos que lutam pela causa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 12/09/2009.

_____. *Lei 9394 de 20/12/1996*. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, PR, 1996.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 05/06/2010.

CARNEIRO, Moacir A. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. Série Pesquisa. V.6. Brasília: Líber, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEITE, Yoshie U. F. *Os cursos de pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental?* In: SOARES L. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José. C. *Reflexibilidade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

MACEDO, Lino. *Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. S. *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma. G; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010.

ROCHA, Genylton O. R. *A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares*. In GONÇALVES, L.A.O. (org) *Currículo e Políticas Públicas*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O princípio da dignidade humana da pessoa com deficiência na perspectiva do acesso ao trabalho

Ronaldo Meireles Martins

Instituto Federal do Pará. *Campus* Tucuruí

ronaldomartinsfs@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é fruto das experiências vivenciadas no Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência (NAPNE) do IFPA-Campus Tucuruí e da necessidade de fomentar o debate acerca do acesso ao mercado de trabalho pelas pessoas com deficiência a partir de uma educação inclusiva. Temos como foco discutir a dignidade humana da pessoa com deficiência na perspectiva do acesso ao trabalho por compreender que este pode desenvolver a autoestima dessa pessoa, possibilitando-lhe sentir-se útil a si mesma e à sociedade. No desenvolvimento deste artigo, partiremos da análise do novo conceito atribuído pela Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência que veio atualizar o conceito anteriormente usado, reforçando muito mais a pessoa do que sua peculiaridade. Delimitaremos o conceito de Dignidade da Pessoa Humana à luz dos direitos humanos, pois a evolução da sociedade colocou no centro dos debates atuais os seguimentos vulneráveis, no qual se encontram negros, homossexuais, deficientes, entre outros. Por esse motivo é impossível abordar essa temática sem falar das ações afirmativas como instrumento garantidor da igualdade material. Por fim, mas sem a pretensão de encerrar o debate, analisaremos não só as ações afirmativas em suas ações concretas transformadas em normas de caráter geral e específico, bem como as ações governamentais, a exemplo da lei de cotas para deficiente, esculpida na lei do servidor público e na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), as ações como o “Programa viver sem limites” do Governo Federal e as recentes alterações na lei do BPC trabalho.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; trabalho; direitos humanos; inclusão; igualdade.

Abstract

This work is the result of experiences in the Support Center for Persons with Disabilities (NAPNE) of the IFPA-Campus Tucuruí and the need to foster debate about access to the labor market for people with disabilities from inclusive education. We focus on discussing the human dignity of people with disabilities from the perspective of access to work to understand that this can develop the self-esteem that person, allowing him to feel useful to themselves and to society. In developing this paper, we leave the analysis of the new concept given by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities which came to update the concept previously used, reinforcing the person much more than its peculiarity. Delimitaremos the concept of Human Dignity in the light of human rights, because the evolution of society has placed in the center of current debates vulnerable segments, which are black, gay, disabled, among others. For this reason it is impossible to approach this topic without mentioning affirmative action as an instrument guaranteeing the substantive equality. Finally, but without the intention to wind up the debate, analyze not only affirmative action in their concrete actions transformed into rules of general and specific, and government actions, such as the handicapped quota law, the law of carved public servant and the Consolidation of Labor Laws (CLT), actions like "program live without limits" of the Federal Government and the recent changes in the law BPC work.

Keywords: *people with disabilities; labor; human rights; inclusion; equality.*

O ACESSO AO TRABALHO E O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1. Introdução

1.1. Evolução Histórica

A humanidade vem passando por profundas transformações com sua evolução histórica. Na antiguidade, por conta das constantes lutas tribais, do nomadismo e da necessidade dos guerreiros, as crianças deficientes eram aniquiladas, a exemplo do que acontecia na Grécia antiga, como em Esparta onde as crianças deficientes eram jogadas do alto do penhasco. Na Idade Média, a igreja relacionava deficiência ao pecado, portanto os deficientes ficavam escondidos para encobrir o pecado da família. Com o advento da Idade Contemporânea e os ventos da Revolução Francesa trazendo ideários de igualdade, liberdade e fraternidade, a sociedade começa a propugnar a ideia de direitos individuais, na qual era dever do Estado garantir os plenos direitos do cidadão. Assim começou toda uma política assistencialista em relação aos deficientes, que eram considerados incapazes de suprir suas próprias necessidades. Passa-se a encarar a deficiência do ponto de vista alquímico e, portanto, tratável, é nessa época que surgem os hospitais psiquiátricos, confinamentos em asilos e conventos.

No mundo pós-guerra, começou toda uma política de integração/inclusão da pessoa com deficiência, pautada pela palavra de ordem *"nothing about us without us"*, pela qual a pessoa com deficiência, paulatinamente, começou a ser vista como sujeitos de direitos e desejos, sendo necessário romper com as políticas meramente assistencialistas e possibilitar a essas pessoas o exercício pleno da cidadania com leis que garantissem o direito de ir e vir por meio não só do rompimento de barreiras arquitetônicas e até culturais, bem como a concretização dos direitos consagrados no artigo 6º de nossa carta maior. Para Piovensi (2012), essa evolução é sintetizada em:

[...] quatro fases: a) uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino; b) uma fase marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência; c) uma terceira fase orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma "doença a ser curada", sendo o foco centrado no indivíduo "portador da enfermidade"; d) finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos em que emerge o direito à inclusão social (PIOVESAN, 2012, p.290)

Fonseca *in* Ferraz (2012) apresenta outra fase: a "emancipatória". Percebemos que, cada vez mais, as pessoas com deficiência rompem o estereótipo da incapacidade e buscam tomar as "rédeas" da condução de sua própria história, tomando suas próprias decisões em relação às políticas voltadas para suas necessidades. Vivenciamos, neste sentido, o que acreditamos ser a fase das possibilidades, tendo em vista tudo o que a pessoa com deficiência tem conseguido realizar nestes últimos anos e que são noticiadas pela mídia mundial servindo como fonte de inspiração para muitos no que tange a ideia de superação, a exemplo do que

1 Tradução Livre: *"Nada a nosso respeito sem a nossa participação"*. Cf., FONSECA, O novo conceito constitucional de Pessoa com Deficiência: Um ato de Coragem *in* Manual dos direitos da Pessoa com Deficiência. Pag 23.

aconteceu nas paralimpíadas de 2012.

1.2. Novo Conceito: Pessoa com Deficiência

Como pudemos perceber, ao mesmo tempo em que a sociedade evolui, a forma como se trata a pessoa com deficiência também veio evoluindo, e isso se reflete nos termos utilizados, tanto nas legislações como nas relações sociais. De qualquer forma, estes são sempre carregados de uma ideologia preconceituosa ou libertadora. No âmbito da legislação, já foram utilizados termos como “inválido”, que expressava a ideia de uma pessoa “sem valor”, a constituição de 1937 usava a expressão “desvalido”. Outra expressão muito utilizada era “incapacitados” que significava, de início, “indivíduos sem capacidade”.

Em 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas traz o termo portador de deficiência ao elaborar a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (ONU, Resolução n. 30/84, 1975), termo que foi adotado por nossa Constituição de 1988. A crítica a esta expressão é que a deficiência não é um objeto para ser portado, mas uma particularidade da pessoa. A Lei 9394/96 (Diretrizes e Base da Educação - LDB) utiliza o termo “portadores de necessidades especiais”. Ora, como diz Fonseca in Ferraz (2012, p. 22). “as gestantes, os idosos, os namorados apaixonados, enfim, todas as pessoas têm necessidades especiais em circunstâncias específicas”.

O decreto n. 3.298/99 conceitua deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Segundo Aranha (2001 apud GUGEL 2006):

A definição introduzida pelo decreto n. 3.298/99 está amparada no princípio da normalização do indivíduo que deu apoio, a partir da década de 1960, ao movimento de crítica que levou a sociedade a retirar as pessoas com deficiência das instituições em que eram mantidas segregadas. O objetivo desse novo paradigma da normalização era encontrar a fórmula adequada de ajudar essas pessoas a obterem uma existência tão próxima ao normal possível, disponibilizando-lhes padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade. (GUGEL, 2006, p. 31)

Em que pese este conceito ser considerado um avanço para a época, ainda não refletia o reconhecimento de que a pessoa com deficiência era sujeito de direitos independentemente do tipo ou grau de sua deficiência. Tornou-se necessário construir um novo conceito, afastando-se definitivamente do conceito de doença e incapacidade para a vida independente. Esse novo conceito surgiu com a Convenção Internacional da ONU sobre Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, que foi ratificado no Brasil em 2009, tendo status constitucional. Essa convenção dá um importante passo ao reconhecer que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”(BRASIL, 2009).

Neste sentido, essa Convenção define pessoa com deficiência como sendo: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Podemos perceber

que esse conceito traz um importante avanço, pois transcende o aspecto meramente clínico e assistencialista dos conceitos anteriores e passa a considerar a deficiência a partir das interações socioambientais com as diversas barreiras, sejam elas arquitetônicas, de comunicação ou mesmo barreiras culturais, na qual temos o preconceito.

2. Direitos Humanos e a Dignidade da Pessoa com Deficiência.

Dallari (2005 *apud* RAMOS, 2005, p 18,19) define direitos humanos como “*uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana, sem esses direitos a pessoa não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida*”. Nesta linha, devemos considerar que o deficiente também tem direitos fundamentais, sem o qual não será possível existir enquanto pessoa. Essa afirmação pode parecer em princípio estranha, mas, se olharmos para a história, durante um tempo, essas pessoas não tinham direito sequer ao bem mais fundamental, a vida. Como escreve Gugel (2006) se referindo ao filósofo Aristóteles:

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos, deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) -Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – (GUGEL, 2006.p.26.Grifo nosso)

Os direitos fundamentais estão expressos em toda Constituição da República e em várias convenções ratificadas ou não no Brasil, como o direito à liberdade, à vida, à moradia, ao lazer, ao trabalho e a tantos outros. O exercício desses direitos deve garantir a plenitude de uma vida digna em nossa sociedade e sua concretização deve ser normatizada e efetivada por ações concretas do Estado.

2.1. A Dignidade Humana

Consoante à Dignidade Humana, o art. 1º da Constituição Federativa do Brasil de 1988 é explícito ao mencionar: “*A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento: III- a dignidade da pessoa humana*”(BRASIL,1988).

Portanto, como podemos perceber, a dignidade da pessoa humana está elevada à categoria de fundamento de nossa República, aplicando-se indiscriminadamente a todas as pessoas, e, por óbvio, também à pessoa com deficiência. É bom que se diga por óbvio hoje, pois como sabemos durante muito tempo os deficientes não eram tratados como pessoas; por exemplo, em Roma, a chamada lei das XII tábuas exigia que o filho nascido “*monstruoso*” deveria ser morto imediatamente. Ou seja, o fato de nascer com alguma deformidade tirava a condição humana da pessoa e o direito à vida.

O tratamento preconceituoso não é demérito somente do passado. Infelizmente, nos dias atuais, ainda vemos constantes afrontas à dignidade das pessoas com deficiência, como em um caso noticiado, recentemente, ocorrido no Rio Grande do Sul, no qual um cadeirante

pretendia assistir a um filme no cinema e este não tinha rampa, a sugestão ofertada pela administração foi que a pessoa fosse carregada pelos seguranças até a sala de projeção. Por fim, próximo à entrada do cinema, o mesmo foi convidado por seguranças a se retirar do local, pois estava atrapalhando o acesso aos demais.

Mas, afinal, o que é dignidade? Este é, sem dúvida, um conceito vago, indeterminado e aberto e, como tal, deve ser compreendido dentro de um contexto histórico e social. O que não era dignidade na década passada, hoje pode ser considerado necessidade da dignidade, como é o caso do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Nos anos oitenta, não poderíamos dizer que a falta de acesso a um computador e à internet feria a dignidade da pessoa. Hoje a falta de tecnologias assistivas² para os deficientes com certeza é uma afronta à dignidade da pessoa com deficiência, que tem direito a ter acesso a todas as inovações tecnológicas do mundo moderno.

Podemos considerar que o acesso ao trabalho, nos dias atuais, é um dos elementos que estão inseridos dentro dos direitos fundamentais e das necessidades humanas, portanto este é considerado essencial para que se efetive a dignidade humana da pessoa com deficiência, para que ela não se sinta um inútil, um peso para a família. Cabe ao Estado aparecer como um garantidor dessa necessidade básica, promovendo políticas públicas que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho e sua permanência. Esta ação deve estar alicerçada em um princípio consagrado no século XVIII pelos iluministas e aperfeiçoado com o desenvolvimento da humanidade: o princípio da igualdade, tema que desenvolveremos no tópico a seguir.

3. O princípio da igualdade e as ações afirmativas

O princípio da igualdade foi uma das conquistas da burguesia no século XVIII quando queriam romper com o antigo regime, o poder absoluto concentrado nas mãos do rei, e com os privilégios da nobreza. Este foi consagrado durante a Revolução Francesa. No entanto, era uma igualdade formal que nas palavras de Sarlet(2012) aparece:

(...) habitualmente veiculada pela expressão ‘todos são iguais perante a lei’ como já lecionava Pontes de Miranda é em primeira linha destinada ao legislador (...) que, todavia, embora sirva para coibir desigualdades no futuro, não é suficiente para ‘destruir as causas das desigualdades numa sociedade. A igualdade formal (...) passou a ser complementada pela igualdade material. (SARLET in FERRAZ, 2012, p.74.)

A igualdade material, por sua vez, parte da ideia de que as pessoas são diferentes e que cabe ao Estado perceber essas diferenças. Assim sendo, *“trata-se de materializar a igualdade real entre as pessoas a partir do pensamento de que a verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na justa medida de suas desigualdades.”* (Brasília:MTE, STI, 2007.p.12)

É nesta seara que entram as políticas afirmativas, como ação do Estado no intuito de proporcionar a igualdade material para os que, durante muito tempo, foram excluídos: os

² Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social

chamado grupos vulneráveis. As pessoas com deficiência estão incluídas dentro desses grupos vulneráveis, ao lado dos negros, índios, homossexuais, entre outros. As pessoas com deficiência sempre foram vistas como incapazes e a elas nunca foram dadas oportunidades de estarem integradas plenamente à sociedade seja por meio do esporte, da educação ou mesmo do trabalho.

Nos dizeres de Gomes (2001):

(...) as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES 2001, p. 40)

As ações afirmativas, muito criticadas por parcela da sociedade, parecem contradizer o princípio da igualdade, porém não é bem assim. Ela, na verdade, possibilita o alcance da igualdade material ao tratar os diferentes de forma diferente, na exata medida de suas diferenças. Ocorre desta forma, um nivelamento da balança da justiça. É importante destacar que essas políticas também tiveram uma evolução, iniciando como meras normas de indicação, ou seja, sem a força cogente da lei e com o passar do tempo, devido a pressões dos movimentos sociais organizados, essas normas ganham poder de império possibilitando a sua efetivação por meio do acionamento do judiciário.

4. O direito ao trabalho e as cotas

No Brasil, segundo o último censo de 2010³, 45 milhões de brasileiros se declararam pessoa com alguma deficiência. Tucuruí tem 97.128 mil habitantes, e 17.852 declararam ter alguma deficiência, ou seja, são aproximadamente 22% da população do município. O Brasil possui uma das maiores populações de pessoas com deficiência do mundo e uma das menores taxas de participação no mercado de trabalho. Isso se justifica porque, durante muito tempo, essas pessoas foram consideradas incapazes de exercer alguma atividade produtiva, sendo, muitas vezes, excluídas do convívio social, quando não, alvos de políticas assistencialistas do Estado. A **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, aprovada pela ONU em 1948, em seu Artigo XXIII, diz que *“Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”* (ONU, 1948)

Nossa Constituição Federal, no seu artigo 7º, inciso XXXI, proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 27, define que os Estados que a assinaram reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência.

Os Estados signatários salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho,

3 Dados obtidos na sítio do IBGE. Acesso em 01/10/2012: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=150810&r=1>

inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outras, de proibir a discriminação baseada na deficiência com respeito a todas as questões relacionadas com as formas de emprego, inclusive condições de recrutamento, contratação e admissão, permanência no emprego, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho.

Os Estados devem proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade, em condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho. Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado. Devem, também, promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego.

Os Estados devem ainda promover oportunidades de trabalho autônomo, empreendedorismo, desenvolvimento de cooperativas e estabelecimento de negócio próprio, empregar pessoas com deficiência no setor público e no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas, assegurar ainda que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho.

Com podemos perceber, cabe ao Estado desenvolver uma série de ações que garantam a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, possibilitando romper a carga de preconceito social e histórica, que, infelizmente, ainda paira na mentalidade de muitas pessoas e, sobretudo, de empresários. É tarefa mesmo do Estado editar leis com força cogente que possibilitem o acesso tão almejado por esses cidadãos. Nos tópicos abaixo veremos algumas dessas leis que têm possibilitado a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

4.1. Cotas nos Concursos Públicos

O princípio constitucional de acesso a cargos, empregos e funções públicas, por brasileiros e estrangeiros, que preencham os requisitos da lei está consagrado no artigo 37, I, da nossa carta maior e refletem a aplicação de outro princípio basilar, o da isonomia (5º, I), em consonância com o direito à igualdade (5º, *caput*). O artigo 37, em seu inciso VIII assegura a reserva de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência, condicionando à lei a definição de critérios para a admissão. Trata-se, nas palavras de Gugel (2006, p.71) *“de comando constitucional a exigir regramento próprio para a sua plena execução, posto que de natureza contida”*.

O art. 37 do Decreto nº 3298/99 assegura à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Contudo, estabelece um percentual mínimo de cinco por cento em face da classificação obtida. Caso este percentual resulte em número fracionado, deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.

No âmbito da União temos ainda a lei n. 8.112/90, conhecida como Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais, que disciplina parte do comando constitucional

determinando que às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador, sendo-lhes reservadas até 20% das 'vagas oferecidas no concurso' (art.5º, § 2º).

É interessante destacar que ao reservar "vagas no concurso" até 20%, além de deixar margem excessiva à atuação discricionária do administrador, induz os legisladores estaduais e municipais que detêm competência concorrente e suplementar, respectivamente, para a matéria (art.24, XIV; 30, II), a copiar seu comando, não fixando também o número de cargos e empregos públicos destinados à pessoa com deficiência na administração pública estadual ou municipal, fato este comprovado na Lei 5810/94 *in verbis*:

Art. 15 - A administração proporcionará aos portadores de deficiência, condições para a participação em concurso de provas ou de provas e títulos.

Parágrafo Único - Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de inscrever-se em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, às quais serão reservadas até 20% (vinte por cento), das vagas oferecidas no concurso. (PARÁ, 1994)

4.2. Cotas nas empresas privadas

O Art. 2º da Lei 7853/89 define que cabe ao Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis infraconstitucionais, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. O inciso III, aliena 'd', do mesmo diploma legal, diz ainda que é dever do Estado adotar legislação específica a fim de disciplinar a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e regulamentar a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência.

Neste sentido, quatro anos mais tarde, foi editada a Lei nº 8.213/91, dispondo sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, que, em seu artigo 93, dispõe que as empresas com cem ou mais empregados, estão obrigadas ao preenchimento de suas vagas com percentuais que variam de 2% a 5%. Esse percentual deve incidir sobre o número total de empregados da empresa, somados todos os seus estabelecimentos. O cumprimento da reserva de cotas para pessoas com deficiência deve ocorrer em todos os estabelecimentos e, com isso, ofertar vagas para esses trabalhadores em cada localidade.

É perceptível a influência estatal na esfera das relações privadas, o que é uma afronta aos princípios do liberalismo, contudo, essa avocação não impede o poder potestativo do empregador de exigir do trabalhador com deficiência a comprovação da habilitação ou qualificação profissional para ocupar o cargo, de forma a bem desempenhar as atividades inerentes à função, como produtividade e eficiência. A pessoa com deficiência pode vir a ocupar qualquer cargo e exercer qualquer função, desde que tenha qualificação para tal. No entanto, é lógico que fere a ordem constitucional e legal as exigências de "aptidões plenas" para o exercício de cargos ou funções.

O fato de ser necessária a capacitação para o trabalho é um dos fatores que mais dificultam

a aplicação desta lei, *João Ribas, doutor em Ciências Sociais pela USP, em entrevista disponibilizada no sítio "Empregos.com.br" diz que:*

(...) o nível de escolaridade da maioria das pessoas com deficiência no Brasil é baixíssimo, assim como é precário o grau de preparação para o trabalho. Os poucos que concluíram o Ensino Médio de modo satisfatório e os universitários estão, quase todos, empregados. Mas os muitos que interromperam os estudos ainda no Ensino Fundamental ou seguem estudando a passos lentos e trêpegos, estão desempregados e praticamente sem grau de competitividade para obter um emprego formal com registro, benefícios e garantias trabalhistas. Por essa razão, muitos ganham a vida no mercado de trabalho informal. (RIBAS, 2004)

Este é mais um fator que deve ser observado pelo Estado: proporcionar a qualificação educacional de todos os brasileiros e criar estratégias de inclusão das pessoas com deficiência nos mais diferentes níveis escolares. Felizmente, o Estado vem mostrando ações para minimizar este quadro. Percebemos isso nas várias legislações e ações educacionais e, recentemente, com o lançamento do Programa "Viver sem limites do governo federal"⁴. No entanto, não basta apenas a iniciativa governamental, é preciso uma mudança de consciência dos indivíduos, acreditando na potencialidade do outro e que cada um, tendo as oportunidades e instrumentos necessários pode superar qualquer barreira.

4.3. O Programa BPC Trabalho

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) está normatizado na lei 8743/93, artigo 20, alterado em 2011 pela lei 12.435/2011, o qual garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com sessenta e cinco anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Para ter acesso a este benefício, é necessário possuir renda per capita inferior a ¼ do salário mínimo. Essa é uma política assistencial de natureza constitucional e independente de contribuição.

A Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), em seu artigo 428, normatiza o contrato de aprendizagem que é o contrato de trabalho especial, o qual deve ser ajustado por escrito e por prazo máximo de dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de vinte e quatro anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, por sua vez, deve executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

O Programa BPC trabalho foi desenvolvido para pessoas com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e têm idade entre 16 e 45 anos e interesse em trabalhar, mas que encontram dificuldades para qualificação e inserção profissional. O objetivo deste programa é oferecer acesso ao trabalho, programas de aprendizagem e qualificação profissional levando em conta suas habilidades e interesses e incentivando os trabalhadores autônomos, empreendedores e cooperativas por meio do acesso ao microcrédito.

O grande obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência que recebiam o BPC era o receio de perder o benefício. Esse problema foi resolvido em 2011 com a edição da Lei

4 Para saber mais sobre o programa confira sítio: <http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acessado em 14 de outubro de 2012.

12.470/2011 e Decreto 7.617/2011, que assegura o retorno garantido do recebimento do BPC ao beneficiário que teve o benefício suspenso mediante entrada no mercado de trabalho e que, posteriormente, perdeu o emprego. Nesse caso, a pessoa poderá voltar a receber o BPC sem a realização de nova perícia médica ou reavaliação da deficiência, respeitado o período de dois anos. Outra questão importante decorrente da alteração da legislação refere-se ao beneficiário contratado como aprendiz, que poderá acumular o salário pago pelas empresas no Contrato de Aprendizagem ao valor do BPC, por dois anos. Essas mudanças perpetradas pelo legislador são um grande estímulo para os deficientes que estavam à margem da vida produtiva e sem sombra de dúvida são benéficas à dignidade da pessoa com deficiência.

5. Conclusão

Como pudemos observar, houve, ao longo da história, uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência, partindo da completa exclusão/eliminação, passando pela exclusão assistida, integração até chegar à inclusão dessas pessoas em todos os setores sociais, possibilitando, inclusive superar expectativas, passando a vivenciar uma nova fase: a das possibilidades. É certo que essas mudanças só foram possíveis graças à evolução da sociedade que, paulatinamente, conquistou e ampliou direitos, a exemplo dos direitos humanos, que foi ampliando seu rol protecionista, partindo desde a conquistas dos direitos individuais no século XVIII, ampliando para os direitos sociais, coletivos e de solidariedade no século XX e XXI

Percebemos também que as políticas assistencialistas em relação à pessoa com deficiência deram lugar a políticas de inclusão, a partir de ações afirmativas que tentam garantir uma igualdade material, e não a mera igualdade na forma da lei. Igualdade esta que possibilita à pessoa com deficiência construir sua própria história, sendo guia de seu destino, conquistando sua independência plena dentro de suas limitações e exigindo do Estado que desenvolva ações no sentido de minimizar, ao máximo, suas dificuldades.

Quando o Estado promove ações concretas que possibilitam a inclusão da Pessoa com Deficiência, está caminhando no sentido de garantir a dignidade da pessoa humana em suas necessidades básicas. Contudo, é importante destacar que a efetivação dos direitos da Pessoa com Deficiência não é tarefa apenas do Estado, mas depende da contribuição de cada um de nós, rompendo com o preconceito cultural de ver a pessoa com deficiência como um “coitadinho” que precisa da caridade das pessoas, muito pelo contrário, precisa de oportunidades, pois ela tem suas limitações, assim como qualquer pessoa. Daí a importância das ações afirmativas como instrumento que está, cada vez mais, possibilitando com que as pessoas que outrora ficavam fechadas no quarto, possam frequentar os bancos de escola, ocupar os postos no mercado de trabalho ou mesmo ganhar medalhas de ouro representando o Brasil nos esportes. É o advento no mundo das possibilidades e superações, na qual poderemos compreender que cada pessoa é diferente, conviveremos com isso e aceitaremos que somente respeitando essa diversidade poderemos construir uma sociedade plural, dinâmica e solidária.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. M. R. *Direitos humanos: conceitos e preconceitos*. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1248, 1 dez.2006 . Disponível em <<http://jus.com.br/revista/texto/9225>>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Lei 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Decreto 3.298/99*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Decreto n. 6949/2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Lei 8112/90*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Lei 7853/1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Lei 8213/93*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em outubro de 2012.

___ *Lei 8743/93*. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social. Disponível em <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742.htm>>. Acesso em outubro de 2012.

BRASILIA. *A inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*, 2.ed – Brasília: MTE, SIT 2007.

FERRAZ C. V. et al. *Manual dos direitos da Pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva 2012.

GUGEL, M. A. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Benjamin Costant*, Rio de Janeiro, v. 16 nº 47 dez. 2010

NOVAES, E. C. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak. Ed.2010.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

PARÁ, *Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará*. Regime Jurídico Único do Pará (RJU), lei 5810/94. Disponível em <<http://www.alepa.pa.gov.br/alepa/listaleis.php>>.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

RIBAS, J. *Pessoas com deficiência X emprego formal: As dificuldades que as empresas têm encontrado para contratar*. Entrevista disponível em <http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/rh/artigos/020204-contratacao_deficientes.shtm>.

O legado de Helen Keller acerca da educação Inclusiva

Olga Maria Lima Pereira¹

Instituto Federal de Rio-Sul-Grandense

olgapeli@pelotas.ifsul.edu.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal demonstrar, através da história de vida de Helen Keller, que as limitações sensoriais não são impeditivas para aquisição da linguagem. Num segundo momento, pretende arrolar como Helen Keller entrou no mundo da linguagem e a interiorizou como processo intrínseco ao contexto social. No terceiro capítulo, discorrer sobre o papel da professora Anne Sullivan e seus atos responsivos e afetivos diante da aprendizagem de Helen Keller. Num quarto e último momento, tecer reflexões sobre alguns conceitos que tratam sobre a importância do olhar do outro, na construção e solidificação dos processos educacionais duplamente inclusivos.

Palavras-chaves: superação, aprendizagem, professor.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Letras da Universidade Católica de Pelotas

Abstract

O presente artigo tem como objetivo principal demonstrar, através da história de vida de Helen Keller, que as limitações sensoriais não são impeditivas para aquisição da linguagem. Num segundo momento, pretende arrolar como Helen Keller entrou no mundo da linguagem e a interiorizou como processo intrínseco ao contexto social. No terceiro capítulo, discorrer sobre o papel da professora Anne Sullivan e seus atos responsivos e afetivos diante da aprendizagem de Helen Keller. Num quarto e último momento, tecer reflexões sobre alguns conceitos que tratam sobre a importância do olhar do outro, na construção e solidificação dos processos educacionais duplamente inclusivos.

Palavras-chaves: *superação, aprendizagem, professor.*

INTRODUÇÃO

Há dias em que a grande atenção que preciso dar a detalhes abrasa meu espírito, e a ideia de que preciso passar horas lendo uns poucos capítulos, enquanto no mundo lá fora as outras moças estão rindo, cantando e dançando, me deixa revoltada; mas logo recupero minha resistência e expulso o desagrado do meu coração com risos. Porque, afinal, todo mundo que deseja obter o verdadeiro conhecimento precisa escalar a colina da dificuldade sozinho, e já que não há nenhuma estrada fácil para o cume, preciso zigzaguear ao meu próprio modo. Escorrego e recuo muitas vezes, caio, fico parada, corro à beira de obstáculos escondidos, perco a paciência, encontro o caminho de novo e o conservo melhor; ando com dificuldade para a frente, avanço um pouquinho, sinto-me encorajada, fico mais ávida, subo mais alto e começo a ver o horizonte amplo. Cada luta é uma vitória. Mais um esforço e eu alcanço a nuvem luminosa, as profundezas azuis do céu, as regiões elevadas do meu desejo. (KELLER, 2003, p. 95).

Discorrer sobre a vida e a educação de Helen Keller é um desses momentos ímpares que privilegia não só a quem se propõe a escrever sobre sua trajetória como também, a quem se permite tomar conhecimento de tão nobre e significativa lição de superação de um ser humano. Em outras palavras, podemos dizer que a lição de vida que Helen Keller nos deixou é e continuará sendo o verdadeiro fermento necessário para a construção do que hoje podemos chamar de “aprendizagem duplamente inclusiva”. Não cabe, portanto, nenhum tipo de imponência diante de tal afirmação, nem tão pouco menosprezar as diversas técnicas e ações pedagógicas que alicerçaram e continuaram trazendo inovações na arte de compartilhar conhecimentos. Citamos apenas alguns diferenciais em relação a métodos não convencionais que fizeram e transformaram a vida de uma pessoa portadora de necessidades tão significativas, num dos mais relevantes olhares sobre a educação inclusiva. Refletimos, também, sobre o papel de sua professora que, desarmada de qualquer vaidade pessoal ou acadêmica, se propôs a ensinar sua aluna não só para aquisição da linguagem, mas acima de tudo, para conviver com a sociedade e com os tropeços que fazem parte da própria vida. Essa referência, sem dúvida nenhuma, é para a amiga e professora de Helen Keller: Srta. Anne Sullivan, que dedicou sua vida à educação de uma pessoa que, diante dos olhares menos desatentos, estaria fadada aos mais diversos tipos de fracassos. Sabemos que, acima de todas as premissas que norteiam o lapidar de uma verdadeira educação, está o papel daquele que se propõe a conduzir seu aluno na íngreme, porém fundamental caminhada rumo a novas descobertas: o professor! No entanto, assim como não temos a vontade discente, às vezes idealizada, frequentemente a ausência docente também se mantém omissa diante do conformismo da fatalidade. Srta. Sullivan encarou o desafio diante de uma aluna especial e juntas se tornaram a verdadeira “possibilidade diante das infinitas impossibilidades”. Havia, na verdade, dois polos extremamente opostos e, ao mesmo tempo, uniformes: Helen Keller queria provar a si e aos outros que era capaz de ser igual na diferença e, por sua vez, Srta. Sullivan com seu carinho e conhecimento estava disposta a tornar esse ideal de vida em algo possível e prazeroso. Diante desses dois grandes desafios: a aprendizagem e a inserção social, as vidas dessas duas mulheres se cruzaram e, a partir desse momento, a humanidade foi capaz de conhecer uma das mais lindas histórias de vida, superação e vontade.

1. A INFÂNCIA DE HELEN KELLER: QUANDO A ESCURIDÃO DEIXOU DE SER O LIMITE

O ser humano mais bem instruído é aquele que entende mais sobre a vida em que está situado; que o cego, por mais pungente que seu sofrimento apele para nossos corações, não é uma pessoa isolada, separada, cujo problema possa ser resolvido por si mesmo, e sim um sintoma do desajuste social (KELLER, 2003, p. 432).

Helen Keller nasceu no dia 27 de junho de 1880, em Tuscomb, uma pequena cidade do norte do Alabama. Seu pai, Arthur H. Keller era capitão do Exército Confederado e sua mãe, senhora Kate Adams, bem mais jovem do que ele, foi sua segunda esposa.

O nascimento de Helen foi recebido com muita festa e serviu para enfeitar ainda mais a casa e o lugar onde a natureza, por si só, já havia se encarregado de desenhar, segundo descrição da própria escritora:

Tal casa foi construída por meu pai depois da Guerra Civil e quando ele se casou com minha mãe passaram a morar lá. Era completamente coberta de videiras, trepadeiras de rosas e madressilvas. Do jardim, ela parecia um caramanchão. A pequena varanda era escondida por uma tela de rosas amarelas e esmaltes do Sul. Era o local favorito para beija-flores e abelhas (KELLER, 2003, p. 4-5).

Segundo relatos de seus pais, Helen Keller começou a andar quando tinha apenas um ano de idade e sempre se mostrava uma criança esperta e atenta a tudo que estava ao seu redor. Porém, quando completou um ano e sete meses foi acometida por uma forte febre que, na época, foi diagnosticada como um tipo de congestão aguda do estômago e do cérebro. Foi nesse dia sombrio que a menina foi privada para sempre de escutar os cantos dos rouxinóis e de apreciar o colorido das rosas que enfeitavam os jardins de sua casa:

O médico achou que eu não conseguiria sobreviver. Numa manhã bem cedo, porém, a febre foi embora tão súbita e misteriosamente como chegara. Houve uma grande alegria na família naquela manhã, mas ninguém, nem mesmo o médico, sabia que eu jamais enxergaria ou ouviria de novo (KELLER, 2003, p. 7).

Quando a mãe de Helen Keller percebeu que aquele ser tão esperado estava inerte no berço e que seus olhos não acompanhavam mais o movimento de suas mãos e, ainda, que seus chamamentos não encontravam mais eco em seus ouvidos pequeninos, o desespero inundou a casa e, um silêncio misturado com tristeza, ecoaram pela imensa propriedade. A alegria pela febre que cessara, deu lugar para o dia mais sombrio a todos da família Keller.

Segundo relatos de Helen Keller, as lembranças em relação à doença que um dia subjuguou sua vontade e superação, se tornaram confusas e desordenadas. O que apenas prevaleceu, segundo Helen Keller, foi a ternura e o amor de sua mãe dedicados em todos os momentos em que a dor da escuridão secava seus olhos e também sua esperança:

Gradualmente acostumei-me ao silêncio e à escuridão que me rodeavam e esqueci que algum dia fora diferente, até que ela chegou - minha professora, a que iria libertar meu espírito. Mas durante os primeiros 19 meses de vida eu vislumbrara os extensos campos verdes, um céu luminoso, árvores e flores que a escuridão posterior não conseguiu apagar inteiramente. Se vemos uma vez, "o dia é nosso e o que o dia mostra" (KELLER, 2003, p. 7).

Apesar da fatalidade e das sequelas advindas de uma febre tão impiedosa e traiçoeira, Helen Keller parecia estar disposta a fazer a grande diferença: provar que no seu mundo de escuridão havia a possibilidade de uma nova forma de apreciar o sol e as flores de seu jardim pessoal e que ela estava decidida a superar seus próprios limites.

Entretanto, deve-se considerar que Helen Keller não agiu de forma tranquila até seus sete anos de idade. Movida por uma irritabilidade ferrenha e uma agressividade constante, ela dominava e massacrava todos que estavam a sua volta. A doença, de certa forma, criou o ambiente propício para que essas manifestações fossem consentidas. Seus pais, principalmente a zelosa de sua mãe, transformaram a deficiência da menina em fragilidade. Nenhum membro de sua família, por sua vez, ousava contestar as atitudes de um ser que, em sua essência, já estava fadado à escuridão. E foi assim que Helen Keller, de vítima passou a assumir também o comando de tudo e todos que estavam ao seu redor. Não possuía nenhum tipo de disciplina, limite e respeito nem tão pouco demonstrava qualquer tipo de afetividade a não ser por sua mãe, que a acolhia toda vez que sua cólera se tornava maior do que seus pensamentos confusos. De seu pai, ela carregava a lembrança de um homem afetuoso, hospitaleiro e de um verdadeiro contador de histórias. Sua irmã, a filha caçula do casal, era uma intrusa que nada mais fazia do que dividir o colo da mãe que outrora foi só seu. De sua cachorrinha de estimação, recorda o quanto a mesma era fugidia e arisca diante de seus impulsos violentos. O filho da empregada, uma criança negra, era o seu verdadeiro saco de pancadas e a pessoa mais próximas a receber seus tapas quando o mesmo não acatava a mais insignificante de suas vontades.

“Eu era forte, ativa, indiferente às consequências. Conhecia minha própria mente muito bem e sempre conseguia que minha vontade prevalecesse, mesmo se tivesse de lutar com unhas e dentes para isso” (KELLER, 2003, p. 6).

Se a deficiência lhe privava da audição e da visão, revidava, em igual proporção, com tirania e desafeto. Na verdade, Helen Keller se alimentava do domínio que exercia sobre todos que estavam ao seu alcance e necessitava desse comando diariamente, para recompensar a escuridão que tomara conta de seu mundo tão particular.

2. OS PRIMEIROS PASSOS PARA A EDUCAÇÃO DE HELEN KELLER

Não consigo lembrar-me do que aconteceu durante os primeiros meses de minha doença. Sei apenas que me sentava no colo de mamãe ou me agarrava a seu vestido enquanto ela desempenhava suas tarefas na casa. Minhas mãos tocavam cada objeto e registravam cada movimento, e assim aprendi a conhecer muitas coisas. Logo senti a necessidade de alguma comunicação com os outros e comecei a fazer toscos sinais. Um aperto de mão significava “Não” e um acenar afirmativo da cabeça “Sim”; um puxão significava “Vem”, um empurrão “Vai”. Se eu queria pão, imitava o ato de cortar as fatias e passar-lhes manteiga. Quando queria que minha mãe fizesse sorvete para o jantar, eu fazia o sinal de trabalhar com o congelador e tremia demonstrando frio (KELLER, 2003, p. 8).

Os ataques constantes de fúria e de rebeldia da menina estavam justamente subordinados a essa necessidade de inserção social. Ela precisava lutar contra uma deficiência que ainda não entendia e, que de certa forma, se multiplicava a cada amanhecer. Sua mãe foi a primeira pessoa a lhe ensinar o básico, para uma comunicação de sobrevivência:

“Sempre sabia quando ela queria que eu lhe levasse algo e corria ao andar de cima ou a

qualquer outro lugar indicado por ela. Na verdade, devo à sua amorosa sabedoria tudo que era luminoso e bom em minha longa noite” (KELLER, 2003, p. 8).

Essa forma particular e especial que a mãe de Helen Keller utilizava para manter sua filha mais próxima das tarefas de rotina e, o modo carinhoso que lhe passara as maneiras de interação com o restante da família, fizeram com que Helen se sentisse menos solitária e impotente:

Aos cinco anos aprendi a dobrar e guardar as roupas limpas quando eram trazidas da lavanderia e conseguia distinguir as minhas das outras. Pelo modo como minha mãe e minha tia se vestiam, eu sabia quando iam sair e invariavelmente implorava para ir com elas (KELLER, 2003, p. 8).

Porém, Helen Keller queria mais do que o simples dobrar de roupas: necessitava poder se comunicar com as pessoas e por elas ser compreendida. Muitas vezes, quando chegava visita, ela ficava no meio das duas pessoas e tocava seus lábios na tentativa de descobrir o que elas estavam falando:

“Movia os lábios e gesticulava freneticamente sem resultado. Isso me deixava às vezes tão zangada que eu chutava e gritava até ficar exausto” (KELLER, 2003, p. 9).

Na sua infância muitos sentimentos se entrecruzavam e, de forma significativa, sua deficiência auditiva e visual se transformaram em impeditivos que foram deixando, ao longo do caminho, marcas profundas de um viver na escuridão:

“Guardo muitos incidentes daqueles primeiros anos fixados na memória, isolados, mas claros e distintos, tornando ainda mais intenso o sentido daquela vida sem dias, sem objetivo, silenciosa” (KELLER, 2003, p. 12).

A necessidade de uma comunicação, aliada ao seu espírito desinquieta, fez com que a infância de Helen Keller fosse resumida em ímpetos de explosões e de atitudes, que nem mesmo ela conseguia interpretar:

“No mundo parado e escuro em que eu vivia não havia nenhuma ternura ou sentimento forte pelos outros” (KELLER, 2003, p. 21).

O mais intrigante nesse dilema, que resumia a vida da menina, de certa forma naturalizava as mais diversas formas de comportamento negativo e agressivo que ela demonstrava dia após dia. Inúmeras vezes ela refletia sobre o mal que cometia com as pessoas que mais amava, no entanto, isso não a impedia de repetir o mau comportamento toda vez que algo a desapontava ou não saía do jeito que havia planejado. Não podemos desconsiderar, entretanto, que o pequeno e escuro mundo que transformara a vida de uma criança tão ávida por uma liberdade distante, era pertinente diante de uma deficiência duplamente significativa:

Quando acordei e descobri que tudo estava escuro e quieto, acho que pensei que era noite e devo ter cogitado por que o dia demorava tanto a chegar. Mas aos poucos me acostumei ao silêncio e à escuridão que me rodeavam e esqueci que tinha havido luz algum dia (KELLER, 2003, p. 7).

A doença de Helen Keller, a escuridão de seus dias e o silêncio enlouquecedor que a atormentavam traziam consigo os ingredientes necessários para o abandonar de uma luta. Porém, essa criança não estava disposta a acatar suas privações como fatalidade e, por isso, utilizando métodos não convencionais, decidiu romper o silêncio das relações sociais e adentrar no mundo da linguagem:

Coloco minha mão na mão de quem fala, muito leve para não impedir seus movimentos. A posição da mão é tão fácil de sentir quanto ver. Eu não sinto cada letra mais do que vocês veem cada letra separadamente quando leem. A prática constante torna os dedos muito flexíveis e alguns amigos meus soletram rapidamente - mais ou menos tão rapidamente quanto alguém treinado escreve numa máquina de escrever, O mero soletrar não é mais consciente, claro, do que escrever (KELLER, 2003, p. 59).

Dessa maneira e, com uma força interior maior que suas deficiências, ela estava mostrando ao mundo que, apesar dos entraves o mais importante é encarar os desafios que a vida nos oferece. Seja a aprendizagem regular, de sobrevivência ou especial o que realmente permanece é o desejo de superar e trabalhar a força interior que está em cada um de nós. Muitos referenciais que tratam sobre a vida de Helen Keller se atrevem, com toda propriedade, a dizer que se ela tivesse nascido uma criança saudável talvez não tivesse dado ao mundo uma das mais belas lições de superação e de amor à educação.

3. SENHORITA ANNE SULLIVAN: A DIFÍCIL E COMPENSADORA ARTE DE ENSINAR

O dia mais importante de que me lembro de toda minha vida é o da chegada de minha professora, Anne Mansfield Sullivan. Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que esse dia ligou. Estávamos a 3 de março de 1887, três meses antes que eu completasse sete anos (KELLER, 2003, p. 19).

As palavras da menina sobre a importância da professora Anne Sullivan em sua vida, não ocorreu de forma tão imediata e pacífica. O modo como ela recepcionou sua professora foi totalmente desastroso. Levou muito tempo até que Anne Sullivan conseguisse resgatar o amor e o respeito de sua aluna, tão acostumada aos mais diversos mimos. Se um dia as boas maneiras foram cultivadas como objetivo de hospitalidade e cordialidade, Helen Keller não fez questão de lembrar nem tão pouco praticar. A grande verdade era que ela agia como um ser não domesticado e com atitudes selvagens que ninguém ousava contrariar. Na hora das refeições invadia os pratos de todos e, tal como um animal enfurecido, metia as mãos em tudo que via pela frente e se lambuzava toda, num tipo de ritual desconcertante de um ser acuado e com medo da vida. Conforme palavras da própria Helen Keller:

Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. "Luz! Me deem luz!" era o grito sem palavras de minha alma, e a luz do amor brilhou sobre mim naquela mesma hora (KELLER, 2003, p. 20).

O grande diferencial entre a professora e os demais que conviviam com a menina é que a senhorita Ane Sullivan nunca a tratou como uma pessoa deficiente e, como qualquer criança normal, assim estava decidida a educar sua aluna:

Desde o início de minha educação, a srta. Sullivan estabeleceu a prática de falar comigo como falaria com qualquer criança dotada de audição; a única diferença era que ela soletrava as frases na minha mão em vez de dizê-las. Se eu não conhecia as palavras e expressões necessárias à expressão de meus pensamentos, ela as fornecia, até sugerindo conversas quando eu era incapaz de manter minha ponta do diálogo (KELLER, 2003, p. 30).

Helen Keller faz uma descrição muito interessante diante do seu primeiro contato com o sentido das palavras e da sua alegria em sentir, que somente através da linguagem, poderia sair da escuridão:

Na manhã seguinte à chegada de minha professora, ela me levou a seu quarto e me deu uma boneca. As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado e Laura Bridgman a vestira; mas eu só soube disso depois. Quando brinquei com a boneca algum tempo, a Srta. Sullivan lentamente soletrou em minha mão a palavra “b-o-n-e-c-a”. Fiquei imediatamente interessada nesse jogo com dedos e tentei imitá-lo. Quando finalmente consegui fazer as letras corretamente, fiquei vermelha de prazer e orgulho infantil (KELLER, 2003, p. 20).

Essa foi a primeira e significativa experiência que ela teve e que serviu para uma nova redescoberta de si mesma:

Não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem uma imitação. Nos dias que se seguiram aprendi a soletrar desse modo incompreensível um grande número de palavras, entre elas alfinete, chapéu, xícara e alguns verbos, como sentar, levantar e andar. Mas só depois de minha professora estar comigo há várias semanas eu entendi que tudo tinha um nome (KELLER, 2003, p. 20).

Através de sua professora, ela percebeu que tudo que existia tinha um nome, um significado e um sentido que até então desconhecia ou estava adormecido juntamente com o vazio de seus dias. A aprendizagem de Helen Keller foi a verdadeira inserção social que advém de todo processo educacional quando bem direcionado:

Enquanto a fria corrente despejava-se sobre uma de minhas mãos, a srta. Sullivan soletrava na outra a palavra água, primeiro lentamente, depois rapidamente. Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido - o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão (KELLER, 2003, p. 302).

Essas descobertas criaram expectativas em Helen Keller e a vontade de querer saber cada dia mais serviu para preencher o seu viver até então fadado ao fracasso. Ela, mais do que ninguém, sabia de suas limitações, porém, uma luz no fim do túnel estava a sua espera e ela estava disposta a não desperdiçar a segunda chance que a vida estava lhe dando: de estar viva e de ser capaz de lutar contra suas deficiências:

Eu tinha agora a chave para toda a linguagem e estava ansiosa para aprender a usá-la. As crianças que ouvem aprendem a linguagem sem qualquer esforço especial; as palavras que caem dos lábios alheios são pegadas por elas no ar, como se diz, prazerosamente, enquanto a criança surda precisa prendê-las numa armadilha através de um lento e geralmente penoso processo (KELLER, 2003, p. 385).

Não podemos tecer qualquer comparação entre os métodos utilizados para educar uma criança especial com outra que não possui tais deficiências. A aprendizagem nessas crianças é um processo lento e que exige mais do que persistência: exige uma doação e uma entrega completa por parte do seu professor. Tratar com crianças especiais exige do professor mais

do que seus conhecimentos acadêmicos, demanda um amor incondicional. E foi esse sentimento que uniu esses dois seres:

Esse processo continuou por vários anos; pois a criança surda não aprende em um mês, ou mesmo em dois ou três anos, as inúmeras expressões idiomáticas e frases usadas na mais simples comunicação diária. A criança que escuta aprende pela constante repetição e imitação. A conversa que escuta em casa estimula sua mente, sugere tópicos e faz surgir a expressão espontânea de suas próprias idéias. Essa troca natural de ideias é negada à criança surda. Percebendo isso, a professora determinou-se a fornecer os tipos de estímulos de que eu sentia falta. E o fez repetindo-me tanto quanto possível, literalmente, o que ela ouvia e me mostrando como eu poderia participar da conversa. (KELLER, 2003, p. 28).

O segundo passo seria se familiarizar com a leitura e com o universo brindado pelas mais belas viagens contidas nos livros. Se entender a linguagem dos sinais já não era fácil, adentrar no universo da leitura significava um dos mais importantes desafios que ela precisava e estava preparada para encarar:

Assim que consegui soletrar algumas palavras, minha professora me deu pedaços de cartolina com palavras impressas com letras em relevo. Aprendi rapidamente que cada palavra impressa designava um objeto, um ato ou uma qualidade. Eu tinha a moldura em que poderia arranjar as palavras em pequenas frases; mas antes de sequer poder colocar frases na moldura, costumava transformá-las em objetos. Encontrei pedaços de papel que representavam, por exemplo, "boneca", "está", "sobre", "cama" e colocava cada nome em seu objeto; depois coloquei minha boneca na cama com as palavras "está", "sobre" e "cama" arrumadas ao lado da boneca, formando assim uma frase com as palavras e ao mesmo tempo completando a ideia da frase com as próprias coisas (KELLER, 2003, p. 428-429).

A mesma facilidade e disposição que Helen Keller tinha para enfrentar seus desafios imaginários, também tinha para aprender cada dia mais e mais. Sua ânsia por conhecimento e sabedoria, tornaram as aulas da senhorita Sullivan um emaranhado de interrogações. Vários foram os questionamentos sobre Deus, o amor, a natureza, o universo e etc.. A impressão que temos, ao ler a história de sua vida, é que o sucesso que ela conquistou no campo educacional foi, sobremaneira, fruto de seus incontáveis porquês.

4. REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS PRESENTES NA APRENDIZAGEM DE HELEN KELLER

Ninguém é herói de sua própria vida. Somente posso me constituir como herói do discurso do outro, na criação do outro. O outro que está fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim (...) o acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si (BAKTHIN, 2006, p. 66).

Ao discorrermos sobre a vida e a educação de Helen Keller não devemos esquecer a única pessoa que foi capaz de transformar o seu silêncio em palavras e a escuridão em objetivos. Falamos da Srta. Anne Sullivan, sua professora e, acima de tudo, sua melhor amiga. Alguém que acreditou na capacidade cognitiva da menina, quando nem mesmo sua família achou que seria possível qualquer tipo de aprendizagem. Anne Sullivan também teve problemas sérios de visão e por isso sabia muito bem lidar com a diferença entre limitação

e impossibilidade. Sua aluna estava predestinada à privação social, educacional e humana. Com exceção de sua mãe, que sempre estava a lhe dar carinho, amor e proteção, a maioria das pessoas, principalmente seu meio-irmão, a considerava como um macaco que apenas imitava o que era feito pelos outros. Quando foi contratada para cuidar da educação da menina, Anne Sullivan abraçou o desafio não só de ensiná-la mas, acima de todas as coisas, de provar que a educação só pode ser efetivada quando possuímos pelo o outro um sentimento de amor e de compreensão. Saber o limite do outro é, sem sombras de dúvidas, o primeiro passo rumo à superação:

Lembro-me da manhã em que perguntei pela primeira vez o significado da palavra “amor”. Isso foi antes que eu conhecesse muitas palavras. Ela me puxou mais para perto e disse: - Está aqui - apontando para o meu coração, de cujas batidas tive consciência pela primeira vez Ela tentou me beijar, mas naquela época eu não gostava que ninguém me beijasse, exceto minha mãe. A Srta. Sullivan me abraçou gentilmente e soletrou na minha mão: - Eu amo Helen. Suas palavras me intrigaram muito, porque no momento eu não entendia nada que eu não tocasse (KELLER, 2003, p. 29).

Toda a deficiência carrega consigo um imenso rol de carências afetivas e físicas difíceis de serem trabalhadas quando falamos em educação e projetos pedagógicos, mas nada mais impossível que a falta de amor e respeito pela dor do outro que está diante de nós. Mais difícil do que educar uma criança especial e de fazê-la entender que é capaz de superar suas limitações, é fazê-la entender que está sendo amada por seus esforços e também pelas dificuldades que possui.

“Quanto melhor o homem compreende a sua determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade” (BAKHTIN, 2009, p. 167).

A liberdade que Helen Keller descobriu através da linguagem e das diversas formas de comunicação, adveio da dose de cumplicidade que havia entre ela e sua professora. No processo que envolveu toda sua aprendizagem estava a presença de sua professora e a certeza de uma mão sempre estendida e de um abraço que nunca a deixou solitária mesmo diante de um desapontamento de uma tarefa não cumprida a seu contento. Na sintonia perfeita existente entre esses dois seres a educação passou a ser definida como um verdadeiro milagre de Anne Sullivan e, as duas, desprovidas de qualquer tipo de interesse pessoal, deixaram o mais digno exemplo de amor à profissão e ao próximo.

A Srta. Sullivan está tão próxima de mim que eu mal me penso à parte dela. Quanto de meu encantamento com todas as coisas belas é inato e quanto é devido à influência de minha professora, jamais poderei saber. Sinto que seu ser é inseparável do meu e que os passos de minha vida estão na dela, O melhor de mim pertence a ela - não há um talento, uma aspiração ou uma alegria em mim que não tenha sido despertado por seu toque amoroso (KELLER, 2003, p. 38).

A interação dessas duas pessoas nos permite afirmar que educar é uma tarefa duplamente inclusiva e, que alfabetizar uma criança, requer mais do que técnicas de letramento e procedimentos didático-pedagógicos, conforme apontado no trecho abaixo:

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade

é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81):

O pensamento de Mantoan, de certa forma, reforça o defendido por Ângela Kleiman (1995, p.) quando a mesma diz que:

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler todas as crianças com sucesso. Cada criança traz consigo particularidades que precisam ser trabalhadas pelo professor e, somente a ele, cabe a tarefa de saber quais técnicas que se adaptam melhor a cada aluno sob sua responsabilidade. É importante ressaltar também que esse olhar atento do professor em relação a seus alunos precisa ir além das deficiências físicas, motoras e psicológicas que já os distinguem dos demais, mas também de outros aspectos como sociais, morais e afetivos que, de forma semelhante, tendem à exclusão. Somente o professor que se disponibiliza a tratar diferente os iguais é capaz de obter sucesso na difícil e gratificante arte que chamamos educação. Quando o professor, independente dos poucos recursos que dispõe, consegue harmonizar a aprendizagem com equidade está ratificando a verdadeira inclusão.

Conforme Mittler (2003, p. 17), a inclusão: “diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e autodeterminação”. Tal abordagem, em educação, significa saber ouvir, valorizar e também silenciar quando se fizer necessário. Educar é ter o total discernimento para respeitar a história de cada um, independente das rotulações que ao longo de suas vidas foram sendo interiorizadas. Nesse mesmo viés é pertinente a abordagem de Rodrigues (2006, p. 306) que nos leva a outra realidade que precisa ser considerada:

(...) o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores.

Nessa perspectiva, conforme ressalva Reis (2006, p. 48), a formação acadêmica do professor deve ser fundamentada através da seguinte premissa:

(...) deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós, sejamos diferentes do outro. Esta é a essência humana.

Voltando à educação de Helen Keller, percebemos que sua professora, Srta. Anne Sullivan, embora não possuindo o conhecimento do exercício da docência, visto que a contratação para ensinar uma criança especial estava sendo sua primeira experiência, conseguiu ultrapassar todas as dificuldades fazendo uso de métodos não muito convencionais e soube respeitar as limitações de sua aluna e provar que, embora sua aprendizagem fosse diferenciada da maioria das crianças de sua idade, ela seria possível e ocorreria no tempo certo:

“No início eu era apenas uma pequena massa de possibilidades. Foi minha professora quem as desdobrou e desenvolveu. Quando ela veio, tudo em torno de mim passou a exalar amor e alegria e se tornou cheio de significado” (KELLER, 2003, p. 37).

A aprendizagem de Helen Keller foi um dos exemplos mais significativos de alteridade, responsabilidade, vontade e amor. O sucesso e os avanços que adquiriu, ante as limitações tão significativas, próprias da sua deficiência, só foram possíveis graças a uma única e infalível forma educacional: por mais árdua que seja a tarefa de um professor ele jamais deve

desistir de seu aluno e do seu juramento como educador. No cenário, que engloba a educação, nenhuma possibilidade deve ser descartada e, somente o verdadeiro professor, será capaz de transformar a escuridão em oportunidade e a dificuldade em aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

A educação é um processo duplamente inclusivo e, como bem delineado em cada capítulo desse trabalho, foi possível verificar que a apropriação da linguagem é a principal ferramenta capaz de inserir o ser humano na sociedade e no exercício de sua cidadania. Por outro viés, a pesquisa também demonstra a importância do papel do professor como agente transformador e motivador de novos métodos de aprendizagens e aprimoramento de outros tantos não convencionais. Destaca-se, sobremaneira, que a interação constante e o cultivo da alteridade entre aluno e professor sempre irão superar as mais modernas e excepcionais técnicas de ensino-aprendizagem. No campo da educação inexiste a palavra “impossibilidade”, todo professor comprometido com a causa que deseja abraçar, independente de sua formação acadêmica e dos recursos disponibilizados, será capaz de transformar a escuridão em conhecimento e as dificuldades em possibilidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/abibliotec>>.

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

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

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

RODRIGUES, Davi. *Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In: RODRIGUES, Davi (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

Estigma e teoria feminista da deficiência

Priscila Pereira Mendes Nascimento

Instituto Federal de Brasília
priscila.nascimento@ifb.edu.br

Resumo

O processo de estigmatização centra-se na compreensão de que os problemas enfrentados pelos indivíduos estigmatizados não estão associados às suas características intrínsecas, mas a uma estrutura social que interpreta as diferenças pessoais como defeitos, desvios, desvantagens. A construção de ideologias que provêm de um grupo dominante com poder o bastante para impor seus padrões, colocam outros indivíduos em condição de inferioridade. As naturezas do estigma, bem como a relação entre esta teoria e algumas questões enfrentadas pela teoria da deficiência serão discutidas nesse ensaio, devido a extensão do assunto, nos centraremos na análise da opressão vivida pelo indivíduo no meio social e na discussão da universalização da categoria deficiência.

Palavras-chave: estigma, deficiência, diferença, estrutura social, opressão.

Abstract

The stigmatization process focuses on the understanding that the problems faced by stigmatized individuals are not associated with their intrinsic characteristics, but a social structure that interprets personal differences as defects, deviations, disadvantages. The construction of ideologies that come from a dominant group with enough power to impose their standards, put others in a position of inferiority. The nature of stigma as well as the relationship between this theory and some issues facing the theory of deficiency will be discussed in this essay, because the extent of the issue, we will focus on the analysis of oppression experienced by the individual in the social environment and the discussion of the universalization of disability's category.

Keywords: *stigma, disability, difference, social structure, oppression.*

ESTIGMA E TEORIA FEMINISTA DA DEFICIÊNCIA

Ao discutirmos as questões relacionadas a estereótipo, preconceito, estigmatização não há como não mencionarmos as categorias sociais que sofrem discriminação, como mulher, negro, homossexual e deficiente. Na concepção de Erving Goffman (1963), o estigmatizado é aquele indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena numa determinada situação social. Antigamente, este termo significava um sinal corporal que conferia ao indivíduo um baixo valor moral, atualmente o termo se aplica à opressão sofrida e não, somente, à marca corpórea. Goffman afirma que existem três diferentes tipos de estigma: as *abominações do corpo*, que seriam as variações físicas, as *culpas de caráter individual*, como: homossexualismo, vício, desemprego, distúrbio mental e os *estigmas de raça, nação e religião*, que podem ser comuns aos membros da família por serem distribuídos por linhagem. Esse ensaio buscará focalizar os tipos de estigma que se relacionam com a teoria da deficiência.

Ao sermos apresentados a um estranho, temos uma tendência a encaixá-lo dentro de nossas expectativas normativas daquilo que ele deve ser, ou seja, criamos um ¹estereótipo para um determinado tipo de indivíduo, e queremos que ele se enquadre nesse padrão. Desta forma, ao nos depararmos com uma característica da pessoa que foge a norma socialmente estabelecida - sua ²*identidade social virtual*, criada por nossas exigências normativas, contrasta com sua ³*identidade social real* - nós a reduzimos, deixando de prestar atenção aos seus outros atributos, a consideramos inferior, numa situação de desvantagem, enfim, não acreditamos que ela seja tão humana como nós.

Dentro deste tema, poderíamos nos perguntar o que é ter um corpo que causa repulsa, rejeição e estabelecer um contato com o mundo através deste corpo, isto é, vivenciar a opressão de uma sociedade que categoriza as pessoas por normas sociais por ela estabelecidas. Por maiores aproximações hermenêuticas que fizermos, nunca chegaremos a total compreensão do que é viver sem possuir um nariz, por exemplo. Tais narrativas são peculiares aos indivíduos que as vivenciam em determinados contextos históricos e culturais.

Para Goffman, os indivíduos estigmatizados também incorporam os padrões sociais, e, ao perceberem em si um atributo destoante em relação à norma, podem sentir vergonha e autodepreciação, conseqüentemente, na busca de aceitação tentam “corrigir” suas diferenças. É comum também encontrarmos pessoas que utilizam equipamentos de adaptação artificiais, óleos e remédios miraculosos, enfim, pessoas dispostas a tudo para extinguirem ou ocultarem suas variações corporais indesejadas. Outra questão que não é abordada no livro de Goffman, mas é de extrema relevância consiste na influência que esses padrões normativos exercem ⁴no modo de ação dos médicos que utilizam a medicina para fazerem cirurgias contra variações humanas que desafiam as ideologias sagradas à cultura ocidental, como é o caso da separação cirúrgica dos gêmeos siameses e as cirurgias aplicadas aos intersexos, essas modificações biológicas são feitas em nome do bom ajustamento do indivíduo na sociedade, ignorando o fato de que a maioria dos siameses que não foram separados afirma

1 Estereótipo é uma generalização acerca de um grupo de pessoas, na qual características idênticas são estabelecidas a todos os membros do grupo, sem levar em conta as variações reais entre eles.

Extraído de: ARONSON, E, AKERT, R.M. WILSON, T.D, *Psicologia Social*. 1999, p. 294, 321.

2 **Identidade social virtual** é o caráter que imputamos ao indivíduo que poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial. *Extraído de*: GOFFMAN, E. 1963, p.12.

3 **Identidade social real** é a categoria e os atributos que uma pessoa, na realidade, prova possuir. *Extraído de*: GOFFMAN, E. 1963, p.12

4 THOMSON, R.G. *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*. p.85

que não desejariam ter sido, demonstrando também intolerância à demanda dos intersexos em não se realizarem cirurgias no momento do nascimento. Na teoria feminista da deficiência esta “correção” impulsionada pelo modelo médico é considerada nada mais que a um desejo de normalizar um corpo que não segue os padrões impostos por uma sociedade patriarcal e sexista. Diante desta realidade, pode-se concluir que essas medidas não são direcionadas a beneficiar os indivíduos afetados, muito mais para corroborar com a norma e ideologia vigentes, acentuando assim, a intolerância à variações humanas no ambiente social.

O temor a essa intolerância colabora para que os indivíduos estigmatizados sofram com o isolamento. Em ⁵ *“I’m listening as hard as I can”*, Terry Galoway, conta sobre os obstáculos que enfrentou para conseguir aceitação social. Ela nasceu ouvinte, mas foi perdendo a audição progressivamente na fase da adolescência porque a mãe tomou muitos antibióticos durante a gravidez para evitar uma grave infecção. Sua trajetória nesta nova etapa de sua vida foi muito conturbada, ela se sentia como uma criança dentro de um corpo monstruoso, se achava gorda, com pernas finas, dentes quebrados, ainda tendo de usar um aparelho de ouvido nada discreto e óculos de grau. Essa imagem a aterrorizava tanto que se acostumou a escovar os dentes e a pentear os cabelos de olhos fechados em frente ao espelho.

Dos 14 aos 24 anos, Terry não assumiu que não podia ouvir, ela temia que ao se assumir como uma mulher surda, isso soasse como se fosse idiota, incapaz, por isso, desenvolveu um senso de superioridade que afastava as pessoas, tentava sempre manipular as conversas para não ter de recapitular aquilo que não conseguia entender, desenvolveu leitura labial e corporal, vivia com medo de não entender o que as pessoas diziam. Ao mentir sobre sua real condição, Terry travava um grave conflito interior que culminou em um colapso nervoso, após essa experiência, ela assume sua deficiência e descobre que pode conviver e ter um bom relacionamento com as pessoas ao seu redor, é claro que ainda existem aqueles que soletram as palavras ou falam excessivamente lento, achando que assim facilitam sua compreensão, mas a maioria das pessoas demonstrou simpatia e a tratou normalmente. Terry, se tornou uma atriz, pois se apaixonara pela linguagem, aprendeu a manter um boa dicção e tinha facilidade em decorar os textos. No caso de Terry, a aceitação social foi recompensadora, ainda assim, ela travou grandes lutas para se auto-aceitar e deixar o isolamento, outro fator interessante é que ela teve de se submeter às regras sociais dos ouvintes para se relacionar com eles, não buscou contato com outros surdos, em sua biografia, relata que seus pais (ouvintes), não quiseram colocá-la em uma escola para surdos, achavam que isto a isolaria muito mais. Atualmente, a história de Terry pode ser considerada uma exceção, pois a categoria de deficientes que mais possui identidade é a de surdos devido ao desenvolvimento de uma linguagem própria, a qual ela não utilizou.

Geralmente, as pessoas têm necessidade de encontrar um grupo de apoio, isto é, pessoas que possuem estigmas semelhantes ao delas para poderem compartilhar suas histórias de vida, além de lhes permitirem ficar muito mais à vontade em relação às impressões que as pessoas terão ao perceberem o estigma, colocando-as em posição de igualdade e reforçando um status humano através da identificação proporcionada pela convivência em grupo. É, justamente neste aspecto que a categoria deficiência enfrenta grandes problemas pra construir esse senso de identidade comum, pois, com exceção dos surdos, a experiência da deficiência se dá no isolamento.

O que proporcionará o senso de identidade entre um cego e um deficiente cerebral ou

5 *In: Living in these bodies, these minds.* P. 5-9

um intersexo? O próprio termo categoria é muito amplo, “o que se sabe é que os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria, estando estes próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor media” (GOFFMAN, 1963. p. 32). A deficiência seria uma exceção a essa assertiva, neste caso, colocar as pessoas em grupo, pode causar segregação e exclusão social, reforçando os preconceitos e intolerância já cultivados no interior da sociedade.

A proposta de Adrienne Asch visa, justamente a integração social, através da universalização do conceito de deficiência, pois, na verdade, existem múltiplas formas de incapacidades corporais e variações que podem afetar os indivíduos em diferentes formas, dependendo do sistema cultural o qual está inserido. Numa conceituação social da deficiência, esta aparece como uma variação humana que possui características consideradas mais difíceis de conseguir acesso aos diferentes ambientes, algumas outras variações como a de um indivíduo portador de asma, conseguem se incorporar mais facilmente na sociedade, assim como o caso de indivíduos em que a deficiência se dá na esfera privada.

Assumir a deficiência como um conceito socialmente construído não implica em negar sua realidade, obviamente, existem variações físicas e biológicas que exigem um tratamento específico, a questão que se levanta é que se todos somos diferentes, por que algumas diferenças são discriminadas e estigmatizadas no meio social? O sonho de Adrienne Asch, e, acredito, de muitos outros deficientes e não-deficientes é a construção de uma sociedade que não faz julgamentos a partir de raça, sexo, deficiência e outros status sociais, mas que deixem as pessoas livres para saberem até que ponto as suas vidas serão alteradas pelas suas características pessoais. Para eliminar a opressão, é preciso, antes eliminar os grupos imbuídos numa lógica individualista e exclusivista.

A teoria do estigma proposta por Goffman proporcionou grandes contribuições à teoria da deficiência, seu vocabulário, suas descrições, as análises descritas são de grande valia para a formulação de uma teoria que busca igualdade social. Primeiramente porque a estigmatização não é explicada pelas características físicas e estruturais de um corpo, pois essas diferenças não são tratadas apenas como diferenças, mas sim, como desvios. Os grupos dominantes se utilizam da autoridade que possuem por meio da força para dar às diferenças um status de inferioridade, enquanto se perpetuam as desigualdades que corroboram para a manutenção do status quo. O processo de estigmatização é extremamente injusto, pois, ao estipular essa desigualdade, faz com que elas se naturalizem no interior da sociedade.

Ao elaborar a teoria do estigma, Goffman, também demonstra o indivíduo estigmatizado, não é tão minoria como imaginamos, demonstrando que, praticamente todos os indivíduos estão sujeitos a serem estigmatizados, qualquer pessoa é um oprimido em potencial, e são poucos ao que se adequam perfeitamente ao padrão homem, jovem, heterossexual, não-deficiente, norte-americano, casado, entre outras características. Enfim, ⁶a teoria do estigma nos lembra que os problemas que enfrentamos não estão centrados na deficiência, etnia, raça, classe, homossexualismo ou gênero, eles se instalam nas desigualdades, atitudes negativas, representações distorcidas e práticas institucionais que resultam do processo de estigmatização.

6 THOMSON, R.G. *Extraordinary bodies-Figuring Physical Disability in American Culture*. p.32

REFERÊNCIAS

ARONSON. E, WILSON, T.D, AKERT. R.M. *Psicologia social*. LTC: 3ª ed.1999.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SMITH, Bonnie G., HUTCHISON, Beth. *Gendering Disability*. New Jersey: Butgers University Press.

THOMSON. Rosemarie, G. *Extraordinary Bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. New York; Columbia University Press.

Living in these bodies.

A importância do Instituto Federal do Paraná para o desenvolvimento de tecnologias assistivas: um estudo no *câmpus* de Paranavaí

Thaís Watakabe

Instituto Federal do Paraná. *Campus* Paranavaí

kawaiisaint@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para o processo de desenvolvimento de tecnologias assistivas por meio das propostas inclusivas do *câmpus* de Paranavaí. Para por em prática a inclusão, faz-se necessário o desenvolvimento de ações educacionais que removam barreiras (atitudinais, educacionais e arquitetônicas) para que a aprendizagem pretendida seja alcançada. Diante desses princípios e fundamentos, o desenvolvimento de tecnologias assistivas pela instituição pode se constituir como um meio para romper com as barreiras, podendo ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisas, projetos de integralização de curso e trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE).

Palavras-chave: inclusão; tecnologias assistivas; NAPNE.

Abstract

This study aims to analyze the importance of the Federal Institute of Paraná (IFPR) for the process of developing assistive technologies available through an inclusive approach on campus Paranaíba. To implement inclusion, it's necessary to develop educational activities that remove barriers (attitudinal, educational and architectural) to the desired learning is achieved. Given these principles and fundamentals, the development of assistive technologies may be incurred by the institution as a means to break the barriers and can be developed through research projects, payment of ongoing projects and work undertaken by the Support Center for Persons with Educational Needs (NAPNE).

Keywords: *inclusion; assistive technologies; NAPNE.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para o processo de desenvolvimento de tecnologias assistivas, por meio de um estudo nos câmpus de Paranavaí. O IFPR foi criado pela lei 11.892, de 29/12/2008, que traz em seu 6º artigo: “II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;” (SILVA, 2009, p. 37).

O IFPR tem como um dos objetivos de sua criação o desenvolvimento de ações, por meio de seu ensino, que busquem solucionar questões técnicas e tecnológicas demandadas pela comunidade local. Além disso, o IFPR é uma instituição que promove a inclusão, visto que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresenta os seguintes princípios:

IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais; (...) garantir o acesso de todos à educação, dedicando atenção especial às camadas que historicamente vêm sofrendo processos de exclusão (...) lutar contra os preconceitos de toda ordem, promovendo a diversidade como valor intrínseco às suas práticas. (PDI, 2009, p.40).

A inclusão entendida pela instituição deve promover a política de igualdade, em ambiente educacional favorável, implicando na inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, éticas, socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. As diferenças são vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas sim como fatores de enriquecimento.

Para por em prática a inclusão, faz-se necessário o desenvolvimento de ações educacionais que removam barreiras (atitudinais, educacionais e arquitetônicas) para que a aprendizagem pretendida seja alcançada. Entretanto, para sair do campo das intenções e chegar à prática inclusiva existe uma série de ações que precisam ser desenvolvidas ou continuadas, baseando-se nos seguintes fundamentos:

- ♦ O ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações.
- ♦ Alteridade como meio para conhecer o próximo;
- ♦ Entender as diferenças existentes, como diversidades existentes entre os seres humanos.
- ♦ Adaptações necessárias durante todo processo de inclusão, e não somente para atender os portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE).
- ♦ Oferecer autonomia e independência ao PNEE.

Diante desses princípios e fundamentos, o desenvolvimento de tecnologias assistivas pela instituição pode se constituir como um meio para romper com as barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas, podendo ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisas, projetos de integralização de curso e trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE).

O NAPNE tem como uma de suas funções, baseadas nos fundamentos citados, o

desenvolvimento de ações inclusivas, promovendo a adaptação da instituição como um todo e não somente no surgimento de uma necessidade. Pois adaptar o ensino, assim como outros aparatos pedagógicos não conduzem à inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização geral das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo em seu todo.

Baseada no estar *junto* e nos propósitos e procedimentos de ensino, que decidem o que falta ao aluno e ao de que ele necessita para cursar a escola comum, a adaptação funciona como um processo regulador externo da aprendizagem. Em outras palavras, quando adaptamos currículos, selecionamos atividades e formulamos provas diferentes, simplificamos objetivos educacionais para alunos com dificuldade de aprender e assim continuamos a perpetuar a discriminação, a diferenciação pela deficiência ensino segregado. Na sua versão inclusiva, a adaptação é consequência da auto regulação do processo de aprendizagem, pois é o aluno quem se adapta ao conhecimento, de acordo com suas possibilidades de assimilar o novo ao que já conhece. Entender esse sentido da adaptação é importante, pois podemos confundir-la com o que é exigido dos alunos, na modalidade de inserção conhecida como “integração escolar”, na qual os alunos com e sem deficiências precisam se adaptar ao que a escola exige para não serem excluídos e/ou encaminhados a serviços de educacionais segregados, até estarem “prontos” para cursar a escola comum! (MANTÓAN, 2012).

Assim, com esses objetivos o NAPNE deve promover ações de sensibilização dos docentes e alunos da instituição de ensino para que os mesmos busquem desenvolver por meio de projetos de pesquisas e projetos de integralização do curso as criações e adaptações das tecnologias assistivas.

CONCEITO E DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

O conceito de Tecnologia Assistiva entendido nesse trabalho refere-se ao conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). O conceito aprovado e adotado por este Comitê estabelece que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007)

As tecnologias assistivas, podem ser consideradas como instrumentos de mediação para a aprendizagem do portador de necessidades especiais, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. Para Vygotsky (1994), é a possibilidade de relacionar-se, de entender e ser entendido, de comunicar-se com os demais, o que impulsiona o desenvolvimento do homem.

São fundamentais para essa mediação, segundo Vygotsky (1994), os signos e os instrumentos.

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, portanto,

por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (GALVÃO FILHO, 2004, p. 87).

Portanto, os instrumentos e os signos proporcionam, para Vygotsky (1994), a mediação que impulsiona o desenvolvimento. No entanto, as limitações do portador de necessidades especiais tendem a tornarem-se uma barreira para esses processos de significação do mundo por meio da mediação do outro. Dispor de recursos de acessibilidade, como a Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse sujeito nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura. Os instrumentos de mediação, segundo Vygotsky (1994), são, na verdade, objetos feitos com um fim específico:

São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram gerados, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, “uma tesoura serve para cortar”. (GALVÃO FILHO, 2004, p. 87)

Existe um número incontável de instrumentos que podem e devem ser disponibilizados nas instituições inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades (GALVÃO FILHO, 2009).

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

Assim, muitas das tecnologias assistivas que hoje existem foram desenvolvidas dentro de instituições de ensino, como o sistema operacional DOSVOX, que funciona como um leitor de telas para portadores de necessidades visuais. O programa foi criado para auxiliar o processo ensino-aprendizagem de um aluno cego do curso de Informática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pois segundo BORGES (2012) há um problema que ainda hoje persiste não apenas na UFRJ, mas em todas as universidades: poucos alunos cegos conseguem entrar no curso superior, e poucos daqueles que entram conseguem concluí-lo. Entre as causas mais importantes está à defasagem educacional a nível médio das pessoas

cegas, e o fato de que, uma vez dentro da universidade, o aluno terá que se desdobrar para estabelecer caminhos alternativos para comunicação escrita entre ele, seus colegas e seus professores. O programa foi desenvolvido pelo próprio aluno cego por meio de um projeto de iniciação científica estimulado pelos professores de seu curso.

Este é um dos caminhos que os câmpus do Instituto Federal do Paraná devem trilhar, desenvolvendo ações que acabem com as barreiras da exclusão.

ÁREAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PELO IFPR CÂMPUS DE PARANAVAÍ

O IFPR tem como um dos objetivos, o desenvolvimento de pesquisas que solucionem as demandas da comunidade. Segundo Censo de 2010, a região de Paranavaí está caracterizada diante das necessidades especiais, segundo Tabela 01.

Tabela 01 - Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência – Amostra - Paranavaí

Tipos de deficiências	Nº de Pessoas
População residente com alguma deficiência visual	12.960
População residente com alguma deficiência auditiva	4.207
População residente com alguma deficiência motora	6.958
População residente com deficiência mental/intelectual	1.192
TOTAL	25.317

Fonte: IBGE

O Censo de 2010 indica que a população da cidade de Paranavaí é quantificada em 81.590 habitantes, percebe-se pela tabela 01 que 25.317 dos residentes na cidade de Paranavaí possuem algum tipo de necessidade especial. O Censo de 2010 não indica a quantidade dos portadores de necessidades especiais que estão estudando, porém no IFPR câmpus Paranavaí, dos 715 alunos matriculados nos cursos presenciais (Técnicos, Formação inicial e continuada e de Extensão) e EAD, somente três alunos foram identificados com necessidade especial, sendo dois casos de deficiência motora e um caso de deficiência intelectual. Portanto, os portadores de necessidades especiais da cidade de Paranavaí e região não estão tendo conhecimento que o IFPR é uma instituição inclusiva, sendo esta divulgação, um dos trabalhos dos NAPNEs.

Assim, para que as tecnologias assistivas passem a ser desenvolvidas, acredita-se que o primeiro passo deve se dar pela existência da necessidade, como ocorreu na UFRJ. Porém diante da realidade do câmpus de Paranavaí, pouco se pesquisa sobre tecnologias assistivas.

Dessa forma, torna-se interessante que durante o desenvolvimento dos cursos, haja disciplinas que ofertem a temática da inclusão transversalmente, juntamente com a temática da tecnologia assistiva, que interdisciplinarmente trabalhe com os projetos de integralização do curso, para que não seja preciso ter a necessidade de um aluno para criar ou adaptar

tecnologias assistivas.

No câmpus de Paranaíba há um projeto de extensão sendo desenvolvido para a estruturalização do NAPNE, com o objetivo de sensibilizar os professores, promovendo ações que culminem na identidade da Instituição pela comunidade como inclusiva.

No câmpus de Paranaíba atualmente se ofertam os cursos Técnico em Eletromecânica, Técnico em Informática e Técnico em Alimentos, que exigem para sua finalização um trabalho de conclusão de curso ou projeto integrador. Por meio dessas atividades podem ser desenvolvidas as tecnologias assistivas. Os projetos integradores dos referidos cursos já desenvolveram produtos que envolviam conhecimentos técnicos e tecnológicos ao final do curso, porém sem a preocupação assistiva.

As tecnologias assistivas que poderão ser desenvolvidas pelos alunos e professores do câmpus de Paranaíba poderiam ser desde os denominados de Baixa Tecnologia, como também os de Alta Tecnologia. Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade, mas, sim caracterizar maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados. É de interesse que nos projetos de pesquisa ou projetos integradores sejam desenvolvidos as TAs de Alta Tecnologia, porém utilizando equipamentos e tecnologias que sejam acessíveis financeiramente às pessoas que necessitam, pois atualmente as TAs de alta tecnologia são caras e não conseguem ser fornecidas pelo governo em grande quantidade, estando a disposição de qualquer pessoa que necessitar.

As TAs aliadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderiam ser o caminho utilizado pelo IFPR para o desenvolvimento das TAs. Segundo Santarosa (1997), a utilização das TIC como Tecnologias Assistivas podem ser classificadas em:

- ◆ As TIC como sistemas auxiliares ou próteses para a comunicação: recursos que permitem que pessoas com determinadas deficiências possam se comunicar com o mundo exterior e explicitar seus desejos e pensamentos;
- ◆ As TIC utilizadas para controle do ambiente: recursos que permitem que pessoas com comprometimento motor possam comandar remotamente aparelhos eletrodomésticos, acender e apagar as luzes, abrir e fechar portas, enfim, ter um maior controle e independência nas atividades da vida diária;
- ◆ As TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem: recursos que ajudam na construção dos conhecimentos pelos alunos com necessidade especiais;
- ◆ As TIC como meio de inserção no mundo do trabalho: recursos que permitem que pessoas com grave comprometimento motor vêm podendo tornar-se cidadãos ativos.

Dessa forma, com o trabalho dos NAPNES do referido câmpus, tornando a instituição de ensino inclusiva, na qual, o corpo docente e discente da mesma tenha um pensamento inclusivo, conseguir-se-a atingir os objetivos da instituição destacados nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade mais permeável à diversidade, deve questionar seus mecanismos de segregação e vislumbrar novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência. Esse ideal pode estimular e fomentar novas pesquisas que propiciem a inclusão, incluindo nessa discussão o desenvolvimento das Tecnologias Assistivas com a apropriação dos acelerados

avanços tecnológicos disponíveis na atualidade. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas.

A Tecnologia Assistiva surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilegiado elemento estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa com instrumento mediador, disponibilizando recursos para os portadores de necessidades especiais, permitindo que possam interagir, relacionarem-se e competirem em seu meio com ferramentas mais poderosas, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade de que dispõem.

Dessa forma, a importância e necessidade do desenvolvimento das TAs, sendo um dos meios para esse desenvolvimento, as instituições de ensino que trabalham com tecnologia, informação e comunicação. Esses são pontos em construção no IFPR, que além do mais, é considerada uma instituição de ensino inclusiva.

REFERÊNCIAS

BORGES, Antonio. *Uma breve história do DOSVOX*. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/historico.htm>>. Acesso em 04/09/2012.

CAT, 2007. *Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc>. Acesso em 04/09/2012.

GALVÃO FILHO, T. A. *Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência – Amostra*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 04/09/2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Plano de desenvolvimento institucional (PDI 2009-2013)*. Curitiba/PR, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências*. Disponível em <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/o-direito-a-diferenca-nas-escolas-2013-questoes-sobre-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-e-sem-deficiencias/>>. Acesso em 04/09/2012.

MANZINI, E. J. *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados*. In: *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

SANTAROSA, L. M. C. *Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento*. Revista de Informática Educativa, Bogotá: UNIANDÉS, n. 10, 1997, p. 115-138.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

As novas tecnologias da comunicação como ferramentas de inclusão social

Renata Franciscón Faria¹

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
renata.franciscón@ifsudestemg.edu.br

Alberto Cezar de Carvalho²

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
alberto.carvalho@ifsudestemg.edu.br

Elisângela Baptista Reis³

fulano@ifb.com.br

José Geraldo Souza Vale⁴

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
jose.vale@ifsudestemg.edu.br

Ricardo Nogueira Reis⁵

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
comunicacao@ifsudestemg.edu.br

Resumo

O presente artigo trata das reflexões a respeito da implantação do **Laboratório de Tecnologia Assistiva** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, cuja proposta é discutir e desenvolver soluções e ferramentas que estimulem o acesso à educação de forma igualitária às pessoas com necessidades especiais. E, em especial, sobre a utilização das TICs na construção de ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem para pessoas surdas.

Palavras-Chave: comunicação; inclusão; tecnologia assistiva.

1 Assistente Social, Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Humano.

2 Engenheiro Civil, Especialista em Informática, Mestre em Educação.

3 Comunicadora Social, Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei

4 Pedagogo, Especialista em Pesquisa e Docência no Ensino no Ensino Superior, Mestrando em Educação - Universidad Americana.

5 Jornalista, Especialista em Comunicação Empresarial, Mestrando em Comunicação Social - Universidade Federal de Juiz de Fora

Abstract

This article deals with reflections on the implementation of Assistive Technology Laboratory at Federal Institute of Education, Science and Technology Southeastern Minas Gerais, whose purpose is to promote, discuss and develop solutions and tools that encourage access to education equally to people with special needs. And, in particular, on the use of ICTs in building tools to support the process of learning for deaf people.

Keywords: *communication; inclusion; assistive technology.*

INTRODUÇÃO

A proposta de criação do Laboratório de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) compõe a estratégia do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTTI/SECIS) para a execução de ações de promoção da pesquisa e inovação em tecnologia assistiva no âmbito do Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto n. 7.612 de novembro de 2011, e as ações definidas no estatuto do IF Sudeste MG, que estabelecem o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória.

O laboratório tem a missão de desenvolver soluções para os problemas encontrados por pessoas com deficiência auditiva, mecânica ou visual no processo de aprendizagem, atendendo demandas específicas deste público para o acesso ao ensino, facilitando e promovendo a inclusão social através da educação.

Para Fonseca (2011, p.301), a inclusão social precede e constitui-se em condição primeira e *sine qua non* ao desenvolvimento sustentável de uma nação. “O conceito de inclusão é recente e representa uma tentativa de avanço quanto à questão, no que tange à construção de uma sociedade acessível para todos, com ou sem deficiência”.

No Instituto Federal, o projeto é realizado com apoio de pesquisadores das áreas de comunicação, assistência social, educação e tecnologias da informação, e foi criado a partir da identificação dos problemas de acesso aos cursos técnicos e superiores, ofertados pelo Instituto Federal, pelos candidatos que possuem necessidades especiais. O estudo das novas tecnologias da comunicação e sua relação direta com as transformações do mundo atual, no que elas abarcam de possibilidades de democratização de acesso à informação, são utilizados pelo grupo de pesquisa como ferramenta para a implementação de políticas públicas de inclusão social, facilitando a interação entre os atores do processo comunicacional e educacional, na medida em que é proposta a utilização da TICs como elo de ligação entre o professor e o aluno especial.

Os esforços do grupo de pesquisa para a instalação do núcleo nasceram da proposta de discutir e desenvolver soluções e ferramentas de apoio à produção de conteúdo, a fim de permitir, facilitar e estimular o acesso à educação de forma igualitária às pessoas com necessidades especiais. A instalação do laboratório em um ambiente multidisciplinar propicia o desenvolvimento de tecnologias que possam contribuir para a inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo de aprendizagem.

Em se tratando da pessoa com deficiência auditiva é fundamental não ater-se somente a sua linguagem, mas pensar também em que contexto social e cultural ela está incluída, levando em consideração o olhar da pessoa surda nesta construção, deixando para trás a perspectiva de que sujeitos ouvintes decidam sobre a educação de surdos. Conforme Perlin e Strobel (2006) afirmam:

O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural. Com isto a Constituição que assegura o direito a diferentes expressões culturais no povo brasileiro, faz antever a necessidade de serem respeitados os direitos culturais dos surdos. Para tanto já há uma série de legislações em relação à educação do surdo, bem como em outros espaços sociais onde o surdo interage adquirindo o conhecimento, garantindo sua fundamentação cultural. (2006, p.45).

Desta forma, a proposta de uma das pesquisas desenvolvidas pelo laboratório utiliza as novas tecnologias da informação e comunicação como interface para a produção de

conteúdo para este público especial, pelo que elas abarcam de possibilidade de convergência e interatividade.

No Brasil, existem regulamentos jurídicos que asseguram atendimento especializado a pessoas com deficiência, como o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Especificamente às pessoas com deficiência auditiva ou surda temos a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. A garantia da aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos está estabelecida na Recomendação nº 001, de 15 de julho de 2010.

Na sociedade brasileira a legislação sobre os surdos é presente e de forma abundante. Isto faz antever a presença de uma série complexa de legislações que não são para a exclusão, a captura, mas para o pleno direito à diferença. Estas legislações estabelecem alguns fatos obrigatórios por exemplo, a educação especial, a educação inclusiva que, mesmo não garantindo o acesso à cultura surda, garantem o direito à educação. Mas também há legislação que estabelece o momento de uso pleno do direito cultural de acordo, seja ela Constituição Brasileira, seja com as demais leis educacionais. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 28).

O censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, revelou que 45,6 milhões de brasileiros têm ao menos uma deficiência: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. A pesquisa revelou também que a deficiência visual é a mais comum, atingindo 35,8 milhões de brasileiros, seguida pela deficiência motora (13,3 milhões), auditiva (9,7 milhões) e mental ou intelectual (2,6 milhões).

Segundo a Associação dos Surdos de Juiz de Fora e região, na idade escolar, pelo menos 3,5 % da população da Zona da Mata, onde estão instalados os seis *campi* do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, têm algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 60 mil pessoas.

No processo seletivo de 2012, 30.552 alunos candidataram-se às vagas oferecidas para ingresso nos cursos médios e superiores ofertados pelo IF Sudeste MG. Deste total, 73 declararam ter algum tipo de deficiência, mas apenas uma aluna obteve sucesso nos exames seletivos e conseguiu ingressar na instituição.

A Coordenação de Ações Inclusivas do Instituto tem o desafio, agora, de lidar com as necessidades especiais que a aluna demanda para a vida acadêmica. De imediato, a discente foi incluída num projeto coordenado pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva, que utiliza as TICs no processo de elaboração de material didático para deficientes auditivos. O projeto deve ser financiado com recursos de apoio à pesquisa aplicada da rede federal, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO INTERFACE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma das pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais trata da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação para criação de uma interface de aprendizado entre o professor e o aluno com deficiência auditiva.

A proposta de construção de suportes educacionais voltados para pessoas surdas, construídos a partir das novas tecnologias da informação e comunicação, passa necessariamente pela compreensão do que McLuhan (1974) apontava como “as enormes mudanças estruturais que estão ocorrendo no ambiente humano” e, conseqüentemente, pelo estudo da interatividade, da participação do usuário no processo decisório das estruturas de navegação, que estão sempre em processo de construção, não apenas pela rapidez presente nas tecnologias que são disponibilizadas, como também pela questão das linguagens, que se modificam conforme mudam essas tecnologias. Especialmente em relação às pessoas com deficiência auditiva, a interatividade pressupõe ainda a constituição de uma interface que permita a convivência de códigos de linguagem distintos, quais sejam: a Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A criação dessa interface inteligente, capaz de congregiar códigos diferentes, estabelecendo um conexão entre eles e, através dessa relação, permitir que se estabeleça um processo de interatividade entre o aluno e o professor, envolve o estudo de referenciais de multimídia, interface, hipertexto e não-linearidade, que abarcam o conceito de hipermídia, reunidos em uma linguagem que se constituiu ao longo do tempo, com características próprias. A interatividade, por exemplo, é relacionada a um dos aspectos mais singulares da hipermídia. Ela se relaciona à ação mútua que é exercida entre duas ou mais entidades estabelecendo a reciprocidade.

Segundo Arlindo Machado (1997), a interação é um processo de controle e resposta entre o usuário e o computador, o sistema, o programa, a rede, com uma troca de ação entre elementos ativos e o meio, através da utilização ou acoplamento de entradas e saídas. Na hipermídia, a interatividade refere-se ao caráter aberto dos sistemas que os usuários podem acessar, estabelecer relações e interferir nos documentos, registrando suas opiniões, transformando a informação, dando vida ao processo de construção do conhecimento.

Como nos mostra Lévy (1998), a forma de acesso às informações, a partir de troca de experiências, torna o autoaprendizado cada vez mais fácil, e dissemina-se o conhecimento de novas culturas, experiências são trocadas, influenciando e proporcionando mudanças na rotina de vida dos cidadãos, fruto da interconexão entre os cidadãos, por meio da rede mundial de computadores. Lévy batizou essa nova forma de relacionamento social de cibercultura.

Na concepção de Lévy (1999), a cibercultura, que para nós importa discutir na medida do processo de comunicação, representa a forma com que a cultura mundial se apresenta permeada pelas tecnologias de informação e comunicação e a influência destas tecnologias na vida do cidadão. Na cibercultura, expressão mais sofisticada da comunicação, existe uma interligação entre as pessoas, uma vez que tudo está em rede, e a rede abrange grande parte do nosso planeta. Com a sofisticação dos sistemas de comunicação e as novas tecnologias digitais, percebe-se o aumento da mobilidade e da abrangência, refletindo também nas alterações das dinâmicas sócio-comunicacionais.

Importa-nos entender o conceito de cibercultura e seus reflexos nas relações sociais, no que ele abarca de discussões sobre as estruturas de rede e sua contribuição para a comunicação. Para o deficiente auditivo, que faz uso de uma linguagem própria, restritiva em suas possibilidades de interação em rede, a criação de uma interface capaz de incluí-lo no processo de comunicação da cibercultura, fatalmente, estenderia suas possibilidades de relação, convergindo para uma mesma linguagem, a da hipermídia.

Para Santaella, a hipermídia como linguagem é uma das fases mais importantes da cibercultura, resultante do processo de cultura das mídias que criou os alicerces para a cultura

digital.

“[...] a hipermídia consiste de informação digital, isto é, dados eletromagnéticos transcodificados numericamente num espaço a n dimensões. [...] Esse suporte físico, de caráter eletrônico, inaugura um espaço de representação ontologicamente infinito”, visto que “sua existência só acontece em telas de luz e sons codificados, pressupondo o conceito de interação do autor com o meio do interlocutor”. (SANTAELLA, 2002, p. 391).

Os elementos da interatividade, presentes no processo de produção da cultura digital, dizem respeito aos processos de construção do hipertexto presentes na interface, na navegação e na organização das informações em um sistema hipermidiático. Podemos dizer que os elementos de interatividade constituem um grande conjunto que se estabelece através dos *links* e *hiperlinks* e elementos de navegação.

O reconhecimento dessa nova linguagem e dos processos específicos de codificação tem levado os pesquisadores a estabelecerem novos conceitos. Um deles, que nos parece apropriado para o estudo inicial de uma proposta de “adequação” da produção da conteúdo para um público especial ao fazer hipermidiático, abarca o conceito proposto por Mônica Moura (2007): o design de hipermídia.

Considerando os princípios, como a origem, a fonte geradora e o elemento predominante na constituição da linguagem do design de hipermídia, Mônica estabelece, a partir de questões do ciberespaço, da Internet, do hipertexto e da hipermídia, sete princípios que norteiam este conceito de design de hipermídia: Multiplicidade; Processamento e Síntese; Metamorfose; Potencialidade; Complexidade; Conectividade; Heterogeneidade; Linha de Fuga e Mobilidade Cartografia e Topologia.

“Se os princípios estabelecem a origem, a causa primária e são a fonte geradora de constituição de uma linguagem, as características apontam para as propriedades, para as qualidades fundamentais da linguagem do design de hipermídia.”(MOURA, 2007, p. 31).

O entendimento desses conceitos – de como a hipermídia é múltipla desde a sua composição estrutural; de como a interface também denota multiplicidade; de como o processamento e a síntese da hipermídia têm como estrutura fundamental a manipulação de imagens, textos e sons; de como é determinada a interação através da metamorfose apontada pela pesquisadora – é fundamental para a readequação da informação ao meio que a torna acessível. No caso da pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva, especialmente em relação à adequação do design da informação ao público portador deficiência auditiva naquilo que se relaciona ao processo de aprendizagem.

Silva (2010, p.227) afirma que o relacionamento ensino-aprendizagem passa pela aplicação de formas espontâneas e intuitivas, ao utilizar-se de novas técnicas pedagógicas através das TICs.

Alguns professores pesquisados por Carvallho (2011) testemunharam uma série de mudanças importantes, que propiciaram o surgimento de novos paradigmas que transformaram os computadores, utilizados inicialmente por um número restrito de pessoas, em verdadeiros eletrodomésticos de uso popular, a partir do momento em que os programas passaram a ser interativos e intuitivos, ao adotarem linguagens de programação com comunicação visual sob sistemas operacionais escritos de forma a utilizar recursos gráficos, facilitando assim o acesso do público leigo. A evolução da comunicação, como nos mostra Sales

(2009), mudou nossa forma de ver o mundo e ampliou o leque de possibilidades de uso das mídias.

Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida pelo laboratório abarca também a utilização do *New Composer*, baseada no *middleware* Ginga, desenvolvido pela PUC-Rio, como ferramenta de produção e adequação do conteúdo para TV Digital, e de linguagens e metodologias surgidas a partir dele, para a produção de conteúdos similares para *tablets* e *smartphones*. Estudos que, expandidos, encampam o conceito de *crossmedia* e possibilidade de utilização desses conteúdos em mídias móveis, onde o sinal de TV digital também estará presente.

O LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

O grupo de pesquisadores lotados na Reitoria, reunidos no Laboratório de Tecnologia Assistiva do IF Sudeste de Minas Gerais, vêm se debruçando em pesquisas de inovação em tecnologia assistiva alicerçadas nas ações definidas no estatuto do IF Sudeste MG, que estabelece o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória.

O trabalho do grupo de pesquisa tem, em seu escopo, o desenvolvimento de tecnologias que promovam o acesso à educação e a melhores condições de vida, às pessoas com necessidades especiais, num ambiente multidisciplinar de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias.

A proposta de implantação do Laboratório de Tecnologia Assistiva foi formalizada junto ao IF Sudeste de Minas Gerais no início de 2012. Inicialmente, realizou-se um diagnóstico do público alvo desse projeto, que revelou ser, segundo os dados colhidos junto às entidades que lidam com pessoas com deficiência, algo em torno de 12% da população brasileira. Seguiu-se, a partir de então, um estudo para diagnosticar pesquisas em curso sobre Tecnologia Assistiva nos *campi* do IF Sudeste de Minas Gerais e estimular um ambiente favorável ao desenvolvimento das pesquisas sob a supervisão do laboratório.

Como consequência, algumas pesquisas já estão sendo conduzidas, entre elas a que trata do uso de novas tecnologias da informação e comunicação para criação de uma interface de aprendizado, voltada para os deficientes auditivos, e a pesquisa de linguagem para utilização da LIBRAS nos processos de divulgação do Vestibular e Exame de Seleção do Instituto. Outra iniciativa foi a assinatura de convênios de cooperação com a Associação dos Surdos de Juiz de Fora e com a Oscip CECEL – Centro de Educação e Cultura para o Ensino em Libras, para estabelecer uma relação colaborativa na condução e adequação das pesquisas de acordo com as realidades apresentadas.

Para financiar as despesas de capital e custeio, a equipe do laboratório conta com o apoio do NITTEC, Núcleo de Inovação Tecnológica do IF Sudeste MG, que coordena a apresentação de projetos de captação de recursos junto às fontes financiadoras alinhadas com o foco desta pesquisa.

Dentre os resultados esperados, está o de incluir as pessoas com deficiência, de forma igualitária, no cotidiano escolar, começando pela aluna deficiente auditiva que este ano inicia suas atividades acadêmicas no instituto, inicialmente com o apoio de intérpretes. Espera-se que em um futuro próximo as tecnologias desenvolvidas pelo laboratório permitam aos professores estabelecer uma relação direta com os alunos especiais, ao criarem conteúdos exclusivos para suas disciplinas e, em caso de sucesso, que a experiência possa se estender

a alunos com deficiência auditiva, desde a pré-escola, contribuindo para que a pessoas atualmente inseridas em zonas de exclusão, possam interagir com o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

___ *Decreto nº 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2005.

___ *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 25 de abril de 2002.

___ *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. Brasília, Diário Oficial da União de 25 de outubro de 1989.

CARVALHO, Alberto. *Os desafios enfrentados pelos docentes para o ensino de informática diante das novas tecnologias de informação e comunicação*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. *Documento de Acessibilidade e Direitos Humanos dos Surdos*. Porto Alegre: 10 de Outubro de 2005.

FONSECA, Tatiana Maria Araújo da Fonseca. *Pessoas com deficiência: mídia, visibilidade e preconceito*. IN: *Mídia, Questão Social e Serviço Social* – 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

___ *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

___ *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. 4º ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOURA, M. *O Design de Hipermídia*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

O que é Libras? Disponível em <<http://www.libras.org.br/libras.php>>.

PERLIN, Glades.; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro De Comunicação E Expressão / Ufsc, Centro De Educação / UFSC. Curso De Licenciatura Em Letras-Libras, ISBN: 85-60522-02-6; FLORIANÓPOLIS, 2006.

SALES, Mione Apolinário. RUIZ, Jeferson Lee. de Souza. (Org.). *Mídia, Questão Social e Serviço Social* – 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

____ *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1992.

Secretaria de Direitos Humanos. *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Recomendação Nº 001, de 15 de julho de 2010. Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Tão perto, tão longe: o paradoxo brasileiro na sociedade da informação

Maria Aparecida da Silva¹

Instituto Federal de Alagoas. Campus Maceió
cidoca02@uol.com.br

Vânia Maria Galdino da Silva²

Instituto Federal de Alagoas. Campus Maceió
vaniagaldino@uol.com.br

Resumo

O presente artigo consta de uma análise sobre as facilidades trazidas pela internet como meio de comunicação do século XXI, sobretudo no que se refere às conseqüências evidenciadas para o âmbito educacional. Enfatiza o caráter da aproximação entre as pessoas e povos provocada pelo rompimento das fronteiras configurado na sociedade em rede. Faz uma reflexão a respeito das possibilidades que a tecnologia via rede apresenta aos países subdesenvolvidos, colocando-os em condições “privilegiadas” para “queimar etapas” rumo ao desenvolvimento. Mostra como a proximidade da informação afeta, modifica e até dispensa a educação nos moldes clássicos de sua configuração. Chama a atenção, porém, para um paradoxo subjacente ao contexto da sociedade informacional nos países em desenvolvimento com destaque para o Brasil: está tão perto da informação não significa ter acesso a ela, principalmente quando um dos impedimentos é a superação do desafio de assegurar escolaridade para todos.

Palavras chave: rede, educação, tecnologia, cidadania, exclusão.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas e Professora da Rede Pública do Estado de Alagoas.

Abstract

The present paper presents an analysis of the facilities created by the web-community in the XXIth century, mainly focusing the consequences for the educational field. The following ideas are presented: *a.* the proximity among individuals and people break with the border-line-world building up a new web-society; *b.* the possibilities that the web technology bring to third world countries, putting them in a privileged condition, could help to skip stages towards development; *c.* the closeness to information affects, modify and even could make classical methods of education disappeared. But a hidden paradox should be pointed out in countries that like Brazil are in it's way to development: being close to information does not signify having access to this world of information, specially when a great problem is the challenging fight to bring literacy to everyone.

Keywords: net, education, technology, citizenship, exclusion.

UM POUCO DE HISTÓRIA

O advento da computação pessoal e comunicabilidade de redes, primeiro nos Estados Unidos, depois para todo o mundo precisando apenas de PCs modems e linha telefônica (1979), abrindo mão de redes de computadores sofisticadas; representou o marco fundamental para a existência hoje de milhares de micro-redes que, mundialmente, abrangem todo o espectro da comunicação humana. O espaço cibernético incorpora desde questões de política e religião a sexo e pesquisa.

Tendo surgido a partir de 1969/1970-1 no meio universitário – fator decisivo para a sua expansão no âmbito da difusão da comunicação eletrônica pelo mundo – a rede, que no início dos anos 90 nos Estados Unidos efetivava a comunicação mediada por computadores entre docentes e pós-graduandos, proliferou-se em larga escala no resto do mundo sempre tendo o meio acadêmico como matriz de aglomeração do maior contingente de internautas.

Chegando a empresas e residências nos anos 90, a rede, hoje sinônimo de internet, pode ser acessada mesmo quando não se é proprietário ou usuário freqüente de um computador, bastando dirigir-se a ambientes/espacos dotados de máquinas de acesso público a ela ligada, a exemplo de bibliotecas, livrarias, etc.

No Brasil, a expansão da comunicação mediada por computadores já é fato. Nosso país não pegou esse bonde com muito atraso, mesmo considerando a distância existente para com os Estados Unidos e o resto do mundo. Ocupamos o oitavo lugar no ranking mundial de usuários da internet. Na América Latina, ocupamos o primeiro lugar em número de usuários, contudo nosso atraso em relação à informatização de escolas de ensino fundamental e médio é inaceitável.

Acredita-se, porém, que o Brasil coloca-se no mesmo patamar dos países europeus no que concerne à compreensão pelas escolas do potencial pedagógico da internet. De acordo com a afirmação da jornalista Sônia Aguiar em entrevista a revista Educação número 226 de fevereiro de 2000

[...] estamos começando a descobrir esse potencial e experimentando soluções. A diferença fundamental está na restrição de acesso a computadores, em função da baixa renda da maioria da população e da falta de investimentos públicos nessa área, e de linhas telefônicas.

Se por um lado temos proximidade da informação em virtude da superação de fronteiras que a rede possibilita, por outro, estamos a anos luz de distância pela impossibilidade do acesso, uma vez que a comunicação mediada por computadores, especialmente nos países pobres, ficará sob o domínio de um segmento populacional mais instruído e de maior poder aquisitivo. Por essa razão, estamos tão próximos e ao mesmo tempo distantes da informação via rede. Eis o paradoxo que se estabelece em relação à comunicação digital em nosso país nos dias atuais. No Brasil boa parte da população é analfabeta e isso, além de ser um indicativo de pobreza, é também um impedimento ao acesso à informação, ao conhecimento veiculado na rede. Se as desigualdades gritantes na sociedade brasileira têm provocado um apartheid histórico em todos os sentidos, no que se refere à informação via rede parece-nos difícil impedir a manutenção do mesmo. Não só porque a era da informatização no nosso país só bateu à porta das classes mais altas, mas também pelo pouco nível de

escolaridade da população e falta de investimentos em educação, condição primeira para tomar parte na sociedade digitalizada.

A experiência brasileira de informatização da educação básica se iniciou na década de 1980 limitando-se à rede de ensino privada no sul do país. Em 1985 apenas quatro escolas públicas utilizavam o computador para fins educativos em todo o Brasil. Mesmo as pesquisas em informática educativa nas universidades a esse período são restritas a cinco instituições no centro sul. Foi um início com prospecções pouco otimistas. Os desníveis digitais no Brasil são profundos. Além do ainda considerado desafio da universalização da escola, faz-se necessário à universalização das telecomunicações para que o país possa pensar em vencer a exclusão digital.

Diferentemente do pensamento ingênuo do início dos anos 90 de que a teleinformática, por si só, fosse capaz de ampliar a democracia e eliminar os desníveis de riqueza social, hoje a própria Organização das Nações Unidas-ONU já coloca o atraso digital ladeado pela fome, o desemprego e o analfabetismo como as grandes mazelas sociais da atualidade.

No Brasil, à exclusão escolar soma-se agora a exclusão digital. Em suma, um desafio único se impõe ao país: construir um modelo educacional fundamentado na democratização do acesso e da permanência do aluno na escola; na democratização da gestão escolar assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade: alunos, pais, professores e funcionários; na alfabetização de jovens e adultos; e, por fim, numa nova qualidade de ensino que estabeleça um redimensionamento na organização do trabalho docente. Nessa construção, mesmo que tardiamente, uma vez que nosso país ainda não cumpriu a tarefa de escolarização da população, faz-se necessário, conforme salienta Castells (1999) levar a sério as mudanças introduzidas em nosso padrão de sociabilidade em razão das transformações tecnológicas e econômicas que fazem com que a relação dos indivíduos e da própria sociedade com o processo de inovação técnica tenha sofrido alterações consideráveis.

APRESENTANDO DESAFIOS

A tarefa brasileira de universalização da escola tem que incorporar a tarefa da inclusão digital de sua população. Isto porque, estando à sociedade contemporânea baseada no paradigma econômico-tecnológico da informação, a escola atual tornou-se obsoleta. Como local de aprendizagem, como espaço privilegiado para as pessoas adquirirem e construírem conhecimentos, a escola precisa ser uma organização do seu tempo. Do contrário, perderá sua importância.

Nos contornos de uma sociedade global centrada no uso e aplicação da informação via redes interligadas, na qual a divisão do trabalho não mais se efetua, exclusivamente, segundo Castells sob jurisdições territoriais; a escola tem que acompanhar o aumento vertiginoso do conhecimento em todos os campos. Situada numa verdadeira “aldeia global tensa e excludente”,

[...]a escola vive na tensão entre o universal e o local, entre a tradição e a modernidade, entre as perspectivas de longo prazo e as necessidades imediatas, entre a economia globalizada e a valorização da microprodução, entre o social e o individual, entre a competição e a igualdade de oportunidades, entre o acesso aberto a todas as fontes de informação e do conhecimento e a absoluta falta de condições primárias de estudo numa periferia pobre. DIDONET (1998).

Servimo-nos desse contexto de contrários onde se insere a escola pública brasileira para reafirmarmos o paradoxo de que vimos tratando: a proximidade da informação evidenciada pelo advento da informática e o distanciamento da mesma devido à impossibilidade de acesso a essa tecnologia. Os avanços tecnológicos de fato expõem a informação na vitrine, porém a exclusão social em que está mergulhada a maioria dos brasileiros apenas permite a contemplação da vitrine na esquina.

Atividades cotidianas como assistir à televisão, falar ao telefone, movimentar conta no terminal bancário e, pela Internet, poder verificar multas de trânsito, realizar compras, trocar mensagens com o outro lado do planeta, nos colocam, despercebidamente, tão próximos a ponto de até nos sentirmos membros da sociedade da informação. Contudo, subjacente a todas essas atividades corriqueiras está uma imensa gama de meios de comunicação que interligam continentes formando uma verdadeira estrada de informações e serviços dos quais os usuários nem se dão conta do complexo aparato que os apóia. Elementos que configuram o estado de distanciamento da informação, pelo simples fato de que a dinâmica da era do conhecimento requer educação continuada ao longo da vida e, no Brasil, até a educação básica em nível fundamental ainda possui marcantes deficiências. Notadamente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas ainda é o analfabetismo a realidade nacional, dado que coloca portanto esse segmento da população na condição de excluído, afastado e, inexoravelmente, distanciado da informação.

Como não poderia deixar de ser, o Programa Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia do governo brasileiro coloca a educação como elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável das desigualdades sociais entre países, regiões, organizações e indivíduos têm como elemento causal as desigualdades de oportunidades relacionadas à capacidade de aprender.

[...] educar em uma sociedade de informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas.

No entanto, pensar a educação na sociedade da informação vai além de uma visão reducionista motivada pela atração que as novas tecnologias provocam de enfatizar para a educação a pura capacidade tecnológica em detrimento de sua função mais abrangente de formação de sujeitos. Na sociedade da informação, educar exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, iniciando pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como sua prioridade. Se a inclusão social tem como requisito a formação para a cidadania, assim, as tecnologias da informação e comunicação precisam ser utilizadas para a democratização dos processos sociais. Isto é, para articular escola e comunidade em tal nível que a educação possa mobilizar a sociedade até atingir a superação da fragmentação entre o formal e o informal. No dizer de KUENZER (1997:38)

[...] esta forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos

multilateralmente, que somem a sua capacidade instrumental às capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes.

Conforme arremata o Programa Sociedade da Informação no Brasil,

[...] formar o cidadão não significa preparar o consumidor. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e a capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político.

Em pleno século XXI, portanto, para que a educação cumpra a sua finalidade de promover a humanização dos seres humanos, é condição *sine qua non*, responder às demandas sociais da atualidade configuradas nas demandas evidenciadas pela sociedade da informação. Nunca se teve tanta informação disponível como se tem hoje. Contudo, informação por informação não é conhecimento. Para se chegar ao conhecimento se faz necessário selecionar informações, analisá-las e interpretá-las. Cabe a escola fazer com os alunos esse caminho para poder chegar à construção do conhecimento. Para tanto, inserir-se no plano da sociedade da informação é tão urgente para o Estado Brasileiro quanto à universalização da escola para a população. Urge, portanto, que um e outro aspectos se efetivem como forma de resgatar a dívida social do país, alavancar o desenvolvimento e manter posição de competitividade no mercado internacional.

Num mundo em que ainda prevalecem injustiças medievais e uma concentração de renda brutal, desponta o fenômeno da exclusão virtual como mais um elemento que impede o acesso de milhões de pessoas a mais nova forma de cidadania.

Ninguém tem dúvidas de que o acesso à informação e ao conhecimento poderá conduzir as sociedades a relações sociais mais democráticas, daí ser indispensável que os serviços de informação e comunicação sejam acessíveis a todos como condição necessária para a inserção dos indivíduos como cidadãos. É nesse sentido que a educação ainda é o espaço privilegiado de realização desta ponte de mão dupla para o ingresso nesse mundo sem fronteiras. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação pela escola no sentido de alavancar-lhe a sua revigoração, representa o ponto de partida como contribuição para que os programas de educação ganhem maior eficácia e alcancem um número cada vez maior de comunidades e regiões.

Em virtude da impossibilidade de aquisição, o computador pessoal, com certeza, não se apresenta como a saída que possibilite o acesso à informação aparentemente tão próxima. Assim sendo, não há dúvidas de que a opção mais imediata para a promoção da inclusão digital da sociedade brasileira está nas escolas.

Fora do primeiro mundo, o Brasil é hoje o país que detém o maior número de usuários na Internet. Por meio da escola talvez consigamos, após perder todos os embarques da história, ingressar nessa viagem sem retorno rumo a uma sociedade mundializada. Aposta-se na escola como o grande bonde para essa viagem em função de que, historicamente, ela é o espaço onde as sociedades vislumbram a formação de todos os seus cidadãos, sem qualquer tipo de distinção. E, não se pode pensar em formação de cidadãos sem incluir o oferecimento de instrução básica em informática.

ADVIRÁ UMA HUMANIDADE PLANETÁRIA

Desenvolver-se para um país historicamente defasado é queimar etapas: o atraso facilita soluções desusadas e futuristas (LIMA, 1991, p.05).

Entendemos hoje que o desafio da formação tecnológica se confunde com o desafio da educação. Nas décadas de 70 e 80, muitos países – dentre eles o Brasil – conceberam planos nacionais de capacitação tecnológica e produção de bens e serviços em informática, como concretos atalhos rumo ao desenvolvimento. De acordo com LIMA (1991:5):

[...] muitos pensadores estão convictos de que reflexão prospectiva – dedução do status quo dos países altamente desenvolvidos – é a melhor solução para os países subdesenvolvidos: assim, estes países evitarão incorrer (por ensaio e erro) nas soluções que hoje se mostram inadequadas naqueles. Por outro lado, o processo civilizatório atual – dentro das defasagens internacionais – mostra que é possível queimar etapas: a eletrônica da comunicação da Amazônia, por exemplo é uma comprovação de que se pode antecipar as comunicações que (se tivessem que seguir as etapas históricas) passariam antes pela “estrada” a pé, a cavalo, por água, pela estrada de ferro e, finalmente, pelo avião... antes de chegar às microondas a aos satélites.

As novas tecnologias de informação e comunicação abrem oportunidades para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais, além de apresentarem novas possibilidades de interação e comunicação entre professores e alunos propiciando a construção de conhecimentos, pois além da rápida difusão de material didático e de informações de interesse para toda a comunidade escolar, as novas tecnologias oferecem condições para a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo por parte dos alunos, bem como o desenvolvimento de projetos pelos atores do processo educacional geograficamente dispersos, graças à velocidade de transmissão das redes que a cada dia vão ampliando as possibilidades de aplicação para fins educacionais.

A compreensão de que o ato de educar hoje não pode abrir mão do uso da tecnologia via Internet se fundamenta no princípio da educação para a cidadania. Ou seja, não é possível contribuir na formação do cidadão deixando-o à margem do circuito da informação mundial de cujo processamento e análise é que se chega ao conhecimento. É função precípua da educação a formação dos homens e, conforme afirma Morin (1999), o homem não pode ficar limitado ao mundo que o cerca; precisa estabelecer nexos entre suas ações locais e as questões globais, apontando para uma prática escolar consciente das várias dimensões do homem, que extrapole os limites da transmissão de saberes justapostos, optando por ensinar a compreensão e o respeito mútuos entre seres, naturezas e culturas diferentes como aproximações que conduzam à eliminação das desigualdades.

A idéia de escola como espaço fechado é incompatível com os modos de convivência dos dias atuais, sobretudo no que se refere à progressão acelerada da história. Não é aceitável que se modifiquem todas as atividades humanas diante do impacto da tecnologia e a aula permaneça com a configuração/disposição que foi inventada na idade média quando o professor era o único informador disponível, pois não se dispunha sequer de livros. Se a escola não responde às solicitações do contexto social, que papel estará desempenhando na formação da cidadania?

Haverá um dia – talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais – e muito mais rapidamente – em contato com o mundo exterior do que no

recinto da escola. [...] Os novos meios ultra-rápidos de comunicação a grande distância – rádio, telefone, televisão, estão a ponto de ligar o mundo inteiro numa ampla rede de circuitos elétricos, suscitando uma nova dimensão do engajamento do indivíduo face aos acontecimentos. (LIMA apud McLuhan, 1991).

Em educação, toda situação clássica que não leve em conta, hoje, a comunicação via rede, já nasce obsoleta. Desta forma, os países pobres talvez, por não possuírem estruturas arcaicas para substituírem, até pela dívida social que historicamente construíram, estejam mais propensos a adotarem soluções mais ousadas, justamente por não terem que abrir mão de estruturas geralmente boas e já consolidadas como as que possuem os países mais adiantados. *O papel da educação no mundo subdesenvolvido é exercitar a imaginação em busca de soluções inteiramente novas; jamais repetir soluções históricas do mundo desenvolvido.* LIMA, (1991).

TÃO PERTO?

É o que nos parece em função da gama de informações e das amplas possibilidades que a comunicação informatizada pode proporcionar hoje. Faz-se necessário, portanto, procurar de todas as formas tornar viável o acesso freqüente de professores e alunos às novas tecnologias. Pode parecer utopia falar isso no Brasil, porém o ensino de qualidade, necessariamente, passa hoje pelo acesso rápido, contínuo e abrangente de todas as tecnologias principalmente as telemáticas (MORAN, 2000). Nosso país precisa derrubar as fronteiras que impossibilitam seu crescimento. O analfabetismo, a pouca e precária escolaridade de grande parte da população ainda são fenômenos que demarcam nossa singularidade como nação. Tais fenômenos vêm se arrastando ao longo dos anos e são marcas com as quais não podemos mais conviver sob pena de mais uma vez, perdermos o bonde da história. É chegada a hora do Estado brasileiro, assumindo o compromisso político com a universalização da educação, simultaneamente, incorporar a alfabetização digital em seu projeto educacional suscitando

[...] a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe. (MORAN, 2000).

De acordo com o Paollo Lollini (1991), *compete à educação criar novos hábitos com relação à tecnologia, para que cada um dos seus meios possa ser considerado como uma possibilidade de ocupar o tempo livre ou de trabalhar com mais eficiência.*

A era da informação requer profunda revisão do sistema educativo. Sua tarefa é formar as novas gerações, respeitando a sua natureza e tendo consciência de suas necessidades, que estão mudando, e a escola não pode ignorar isso (LOLLINI, 1985).

Nesta mesma linha de raciocínio também se coloca Tenório (1991):

[...] é na escola para a maioria que se dá a única chance de aquisição do conhecimento acumulado, da ciência e da tecnologia. Isto se reveste da maior importância se considerarmos que a tecnologia informática é o mais poderoso instrumento tecnológico já desenvolvido pelo homem, com alto poder de transformação, produção e dominação; além disso, tal tecnologia pode constituir-se em poderosa ferramenta para veicular o

conhecimento significativo e ainda propiciar novos e eficientes métodos e técnicas pedagógicas. (p.12)

TÃO LONGE?

O quadro educacional brasileiro ainda é bastante insatisfatório conforme vimos destacando nessa análise. Insatisfatório tanto do ponto de vista da equidade quanto em relação a alguns indicadores quantitativos. Comparativamente com outros países em estágio de desenvolvimento equivalente ao nosso, estamos em desvantagem flagrantíssima na área de educação (INEP, 1997).

Vale retomar aqui a ponderação levantada pelo Professor José Carlos Libâneo no primeiro Seminário Nordestino de Educação realizado em Maceió, 2002: *A escola ensina conteúdos do século XIX com professores do século XX e alunos do século XXI*. Como consequência desse fato salientamos o que já afirmara (LIMA, 1991):

[...] as escolas esforçam-se para sustar a evolução. – própria essência da vida. Mas a vida se rebela e termina encontrando meio de ficar fiel à biogênese; a psicogênese e a sociogênese. Cada criança que nasce inicia uma nova humanidade.

A finalidade da educação é promover a humanização dos seres humanos e esta é a razão pela qual nenhuma criança que nasce no mundo pode ficar à margem da escola. Mais do que nunca as novas tecnologias delineiam as possibilidades de que, conforme afirmara Lima citando McLuhan “[...]os cidadãos do futuro... serão recompensados por sua diversidade e originalidade”. Isto porque as informações não mais se restringem à transmissão oral de um indivíduo para outro como que apelando para a fixação e consequente reprodução da erudição. Hoje, o que se configura para os processos escolares é o apelo à criatividade e originalidade do jovem.

As crianças, mesmo as mais pequeninas, sós ou em grupos, pesquisarão por si mesmas soluções dos problemas, talvez, pela primeira vez apresentados como tais. É evidente hoje que a escola (instituição localizada em um edifício ou em um conjunto de edifícios) não conservará o papel primordial, a menos que se adapte às mutações inevitáveis do mundo exterior (LIMA apud McLuhan, 1991).

Sem dúvidas, estamos imersos numa grande rede informatizada. Por mais que isso pareça impactante, não podemos esquecer que as novas tecnologias não provêm de outro planeta, mas sim que são produtos desenvolvidos pelo próprio homem.

Pierre Lévy (1999), filósofo francês, afirma que estamos entrando numa nova fase da inteligência – a fase da inteligência coletiva, que tem no ciberespaço seu ambiente favorável para se desenvolver e provocar profundas transformações culturais. A fase da inteligência coletiva decorre do surgimento de novos suportes para a escrita (microcomputadores, comunicação eletrônica à distância) as quais estariam possibilitando a passagem da etapa da inteligência com base na escrita linear para a etapa da inteligência coletiva, com base no hipertexto. De acordo com Lévy (1999), estaríamos testemunhando uma ruptura nas práticas sociais da leitura e escrita, que ao modificarem nossa forma de nos relacionarmos com o texto e a forma de pensarmos o mesmo, contribuiriam para uma verdadeira “mutação antropológica”.

As perspectivas para o século XXI apontam a educação como pilar fundamental para alcançar os ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade. As transformações pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis, exigindo da população uma aprendizagem constante. No cenário de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica, segundo Octávio Ianni (1998)

[...] os meios de comunicação de massa, potenciados por essas tecnologias, rompem ou ultrapassam fronteiras, culturas, idiomas, religiões, regimes políticos, diversidades e desigualdades sócio-econômicas e hierarquias raciais, de sexo e idade. Em poucos anos na segunda metade do século XX, a indústria cultural revoluciona o mundo da cultura transforma o imaginário de todo o mundo. Forma-se uma cultura de massa mundial, tanto pela difusão de produções locais e nacionais como pela criação diretamente em escala mundial.

Portanto, a educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula. O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio ao mundo da educação e uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimento está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar a educação se ela quer se atualizar. É uma necessidade, visto que os alunos diariamente comparam os excelentes filmes, reportagens científicas que surgem nas televisões e nos jornais, com as “aulas” ministradas no dia a dia na escola.

CONSTRUINDO PONTES

Trata-se então de buscar uma formação sintonizada que venha preparar o aluno cidadão para conquistar uma melhor qualidade de vida. Ou seja, um aluno sujeito histórico de seu próprio ambiente, buscando desenvolver a consciência crítica, que o leve a trilhar caminhos para a construção de um mundo melhor. Anseio, cuja possibilidade de concretização, tem como um dos requisitos a perspectiva de mudança da prática escolar, bastante ampliada na sociedade da informação. Assim sendo, a abertura de novos horizontes mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade do conhecimento depende de uma reflexão crítica do papel da informática na aprendizagem e dos benefícios que a era digital pode trazer para o aluno como cidadão.

Educação permanente: eis a exigência básica da sociedade do conhecimento em função da necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Para que essa educação se efetive, a escola precisará tornar possível o desenvolvimento de quatro pilares básicos sustentados por Jacques Dellors (1998) quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Respectivamente: domínio dos instrumentos do conhecimento; articulação teoria e prática; consciência das semelhanças e da interdependência entre os povos do planeta – visão de totalidade; e o desenvolvimento multidimensional da pessoa. [...] *“a escola clausura” está a ponto de tornar-se a “escola abertura”, ou melhor, a escola planetária.* (LIMA apud McLuhan)

Por fim, recorreremos a um conto de Eduardo Galeano como síntese que expressa às expectativas que se quer para a educação de todos na sociedade da informação e da comunicação, o qual tão bem traduz o paradoxo perto/longe relativo às tecnologias da informação e da comunicação com que trabalhamos:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

Ajuda-me a olhar.

A partir desse desafio, de conformidade com o que diz Gadotti (2000), a escola tem a missão de:

Amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhes selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora da mensagem e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimentos elaborados. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.
- DELORS, J. e outros. *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.
- DIDONET, V. *Por uma escola do nosso tempo*. In Revista Pátio. Ano II nº 5, 1998.
- GADOTTI, Moacir e Colaboradores. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Evolução da Educação Básica no Brasil*. Brasília, 1997.
- IANNI, Octávio. *Teoria da Globalização* – São Paulo: Brasiliense, 1998.
- KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em Educação segundo Mc Luhan*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- LOLLINI, P., *Didática e Computador: quando e como a informática na escola*. São Paulo: Loyola, 1991.
- MARQUES, Cristina P. C. (at all) *Computador e Ensino: uma aplicação à língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1986.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA DO BRASIL. *Livro Verde*. Brasília, outubro, 2000.
- MORAN, José Manoel. (at all). *Novas Tecnologias e Medição Pedagógicas*. São Paulo: Papirus, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.
- NETO, A. V. (at all) *Sarai Schmidt (org.) A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.
- TENÓRIO, Robson Moreira. *Computadores de papel: máquinas abstratas para um ensino concreto*. São Paulo: Cartez, 1991.

BPC, cuidado e deficiência: um estudo sobre mulheres que abandonam os direitos trabalhistas para cuidar

Priscila Pereira Mendes Nascimento¹

Instituto Federal de Brasília
priscila.nascimento@ifb.edu.br

Resumo

Apesar de o Benefício de Prestação Continuada ter se estabelecido como uma política de redistribuição de renda às deficientes, pouco tem se discutido sobre os impactos do recorte de renda exigido pela política na vida profissional das cuidadoras. Deste modo, foi realizado um estudo de caso, no qual foram entrevistadas vinte mães de deficientes que saíram do mercado formal de trabalho, e cujos filhos são beneficiários do BPC atualmente. Partiu-se da hipótese de que a ausência de políticas públicas direcionadas à cuidadora, aliada às condições precárias de trabalho, favorecesse sua saída do mercado formal de trabalho para permanecer dentro dos critérios de renda do BPC, a fim de que o filho deficiente se tornasse elegível à política. A hipótese foi comprovada em várias narrativas, porém, nem sempre se observou a ocorrência de um cálculo racional a favor do BPC em detrimento ao mercado de trabalho. Na maioria dos casos, a saída do trabalho formal das mães deveu-se a responsabilidade moral destas em cuidar dos filhos deficientes em tempo integral. Assim, o critério de renda estabelecido pela política pode ter impactos significativos na vida das mulheres, pois estas, ao saírem do mercado formal de trabalho, acabam por renunciar direitos trabalhistas, tornando-se pessoas desprotegidas, tanto em relação à política de previdência quanto de assistência social, em caso de falecimento, do deficiente beneficiário do BPC.

Palavras-chave: BPC, cuidado, deficiência, trabalho.

¹ Mestranda em Bioética e docente do Instituto Federal de Brasília

Abstract

Despite of the Benefício de Prestação Continuada have established a policy of redistribution of income to disabled, a few has been discussed about the impacts of the cutout of income required by this policy in the professional life of caregivers. Thus, we conducted a case study in which we interviewed twenty mothers of disabled people who have left the formal labor market, and whose children are currently benefiting from the BPC. We started from the hypothesis that the absence of policies targeting caregiver, coupled with poor working conditions, favoring his departure from the formal labor market to stay within the income criteria BPC, so that the disabled child became eligible to politics. The hypothesis was proven in various narratives, however, does not always occur at a rational calculation in favor of BPC detriment to the labor market. In most cases, the output of the formal work of the mothers was due to these moral responsibility in caring for disabled children full time. Thus, the income criteria established by the policy can have significant impacts on the lives of women, because when they leave the formal labor market, they eventually renounce labor rights, so they become unprotected, both in relation to welfare policy as of social assistance, in case of the BPC beneficiary's death.

Keywords: BPC, care, disability, work.

INTRODUÇÃO

O cuidado é uma prática social que permeia todos os estratos sociais. Apesar de a infância se constituir como uma fase em que existe a necessidade de receber cuidado, alguns fatores, como a brevidade do período de dependência extrema, e a divisão dessa responsabilidade no interior das estruturas familiares colaboram para que este permaneça como assunto relativo à vida privada das pessoas. Cabe notar que, geralmente, a criação das crianças tem como objetivo a formação de seres aptos à produtividade.

Em contrapartida, o cuidado em situações de velhice e deficiência, se configura como um labor geralmente prolongado, com vistas à manutenção da vida da pessoa que depende e sem retorno financeiro. Características como estas, desafiam os ideais de autonomia, independência e produtividade da sociedade capitalista e colaboram para que os idosos e deficientes se tornem os protagonistas no debate sobre a distribuição justa e equitativa do cuidado na sociedade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE– em 2010, 45,6 milhões, ou seja, 23,9% de brasileiros declararam ter alguma deficiência, esse censo pesquisou as deficiências visual, auditiva, mental e motora e seus graus de severidade, o que permitiu conhecer a parcela da população que é incluída nas políticas públicas específicas. Dentre elas, a que mais se observou nos brasileiros foi a deficiência visual.

No Brasil, a política pública assistencial que tem por objetivo atender essa população é o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Garantido pela Constituição Federal de 1988, o benefício é destinado a idosos com mais de 65 anos e deficientes cuja renda familiar per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo (Brasil, 1993). O indivíduo, idoso ou deficiente não é o único contemplado pela política, pois esta agrega duas condições, além da condição individual, a família do requerente deve estar dentro do critério de renda estabelecido. Assim, o BPC se configura como uma política de distribuição de renda para famílias pobres que possuem, entre seus membros, idosos ou deficientes.

Desta forma, a política possui um recorte de gênero, pois são as mulheres que se afastam do mercado de trabalho para se dedicarem ao cuidado, passando da qualidade de contribuinte formal da previdência social, para a de beneficiária indireta² de uma política de assistência social. A cuidadora, ao retirar-se do mercado de trabalho formal, perde as garantias dos benefícios previdenciários, entretanto, a renda do BPC pode aparecer como uma fonte de renda mais fixa em relação às condições instáveis de trabalho em que ela se encontrava anteriormente.

De acordo com Kittay (1999), são as mulheres em suas atribuições de mães, irmãs, esposas e filhas, que têm realizado o cuidado. Para Clara Araújo e Celi Scalon (2005), o acentuamento da competitividade e individualidade na esfera pública contribuiu para que o espaço familiar se tornasse um espaço de afirmação de identidades e de compensação afetiva, sendo que essas expectativas sobre trocas emocionais são prioritariamente esperadas das mulheres, podendo gerar uma sobrecarga no âmbito da vida privada. Ou seja, ainda que as mulheres possam ter acesso à independência financeira por meio do trabalho, elas continuam a ser mais cobradas no desenvolvimento das funções relativas ao cuidado dos filhos, do cônjuge nas atividades relativas ao lar.

A situação de vulnerabilidade feminina pode se agravar quando as mulheres se dedicam

2 O termo *beneficiária indireta* foi utilizado para reafirmar que o BPC é um mecanismo de proteção para a cuidadora. Sabe-se que os beneficiários legitimados pela política são os deficientes.

exclusivamente ao cuidado, pois, como afirma Kittay (1999) apesar de haver algumas profissões em que cuidar do outro aparece de maneira implícita na atividade laboral como no exercício da Medicina, Direito, Serviço Social e Pedagogia, é a partir do momento em que o cuidado retira a mulher da competição por bens e serviços, que esta se torna passível à marginalização. As relações conjugais em que o papel de provedor e cuidadora são definidos pelo gênero podem acarretar sofrimento de abusos físicos, psicológicos e sexuais, como também exploração econômica pelas mulheres. Haja vista a diferença de poder econômico embutida na relação, e toda diferença de poder pode se tornar, facilmente, uma relação de dominação (Kittay, 1999).

Mulheres em condição de pauperização, que cuidam de pessoas com deficiência se situam à margem das políticas sociais. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada por meio de estudo com o uso da metodologia qualitativa. Foram entrevistadas vinte cuidadoras que saíram do mercado formal de trabalho, e atualmente, seus filhos são beneficiários do BPC. O estudo tem como hipótese norteadora que, as cuidadoras saem do mercado formal de trabalho com vistas a permanecer dentro dos critérios de acesso do BPC, e assim, garantir o acesso de seus filhos deficientes à política. Nesse sentido, um cálculo racional de custos e benefícios, a curto prazo, levaria a cuidadora a optar pelo BPC em detrimento do mercado formal de trabalho. Pois assim ela contaria com maior disponibilidade de tempo para cuidar.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a realização do presente estudo foi a pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007), uma característica da pesquisa qualitativa é a sua ocorrência em um “cenário natural”, que possibilita à pesquisadora maior riqueza de detalhes para a compreensão da realidade das participantes da pesquisa. Nesse sentido, o local escolhido para a realização da coleta de dados, foi o Centro de Ensino Especial nº 01 de Samambaia..

Foram estabelecidos os seguintes critérios para a inclusão das participantes nesta pesquisa: 1) São mulheres que possuíam um emprego formal e cujo nascimento do filho deficiente significou um momento de ruptura, em que elas encontraram a necessidade de se afastar do mercado de trabalho formal e seus filhos se tornaram beneficiários do BPC; 2) Todas concordaram em participar do estudo por meio de um consentimento livre e esclarecido.

Com relação aos procedimentos éticos, pode-se afirmar que a coleta de dados de pesquisa se realizou de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996, p.4) que estabelece que “o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”. Logo, todas as participantes foram informadas oralmente sobre a justificativa e os objetivos da pesquisa; o procedimento de coleta de dados; o direito de recusar-se a participar ou retirar-se em qualquer fase da pesquisa; a garantia do sigilo diante dos dados confidenciais da pesquisa.

A escolha pela obtenção do consentimento livre e esclarecido pela via da oralidade e mediante a gravação da voz, deveu-se às características específicas do público a ser pesquisado. Proveniente, em sua maioria de camadas muito pobres e com pouca educação formal, as participantes podem se sentir constrangidas diante da formalidade da assinatura do termo, havendo a possibilidade de constituir uma barreira ao pacto de confiança entre estas e

a pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas mediante gravação de voz. Foram entrevistadas, ao todo, 20 mulheres mães e cuidadoras de deficientes. A instituição onde foi realizada a pesquisa é a única escola pública especializada no atendimento de crianças deficientes da Região Administrativa de Samambaia no Distrito Federal, e atende a aproximadamente 130 pessoas. O serviço de estimulação precoce assiste crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, os demais serviços se destinam à crianças e adolescentes deficientes cujas restrições de funcionalidade não permitiram o acesso ao sistema regular de ensino. Os contatos existentes com o corpo docente da escola favoreceram a negociação de uma sala fechada para as entrevistas. A escola foi escolhida em detrimento das residências das participantes por permitir uma neutralidade, que pôde promover maior a liberdade para a entrevista, pois a prévia negociação de uma sala privada evitou, na maioria das vezes, interrupções durante a entrevista.

A análise dos dados foi realizada a partir das transcrições utilizando o processo de codificação que, para John Creswell (2007), consiste na divisão de grupos e categorias para posteriormente dar-lhes sentido. Essa tarefa envolve a segmentação de frases e parágrafos e a rotulação destas com um termo retirado a partir da linguagem das participantes. As citações presentes nesse estudo visam uma reprodução literal do conteúdo obtido por meio da transcrição das gravações, sendo que, as modificações efetuadas tiveram como objetivo a adequação à norma culta da língua portuguesa. Houve uma preocupação em preservar, ao máximo, as diferentes linguagens das participantes.

Segundo Heinharz (1992) a pesquisa social feminista deve buscar uma forma de conceder um retorno dos resultados da pesquisa para a população estudada, como uma maneira de retribuir à sua cooperação, não a interpretando somente como fonte de informações, mas como participantes efetivas da pesquisa. Nesse sentido, o retorno dos resultados da coleta de dados para a comunidade foi realizado meio da convocação das cuidadoras para uma palestra realizada na escola em que foram entrevistadas. O tema discutido foi os direitos dos deficientes e o BPC, a importância das cuidadoras nesse contexto e, por fim, a exposição dos dados revelados e achados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A variável de classe pode influenciar consideravelmente a qualidade de vida das cuidadoras de deficientes. Mulheres situadas em melhores postos de trabalho, como por exemplo, o funcionalismo público, conseguem, a depender do grau de severidade da lesão do filho deficiente, conciliar o trabalho formal com o cuidado. De acordo com o artigo 98 da lei 8112 o horário especial concedido ao servidor portador de deficiência, poderá ser estendido a servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente portador de deficiência física (Brasil, 1990).

Por outro lado, para mulheres situadas em postos de trabalho com pouca estabilidade e baixa remuneração, em um contexto de baixo índice de escolaridade e pouco apoio familiar, o atendimento às reivindicações de filhos com deficiência coloca-se como um dever moral que se sobrepõe à necessidade de manter um emprego. Para Kittay (1999) esse dever se associa à garantia da sobrevivência. As necessidades do deficiente são colocadas em primeiro plano, enquanto que numa posterior análise se percebe a condição de vulnerabilidade

da cuidadora quando esta passa a necessitar de uma fonte de renda capaz de sustentar a ambos.

No modelo familiar tradicional, a relação pode ser resumida em: dependente (deficiente), cuidadora (mãe) e provedor (marido). Entretanto essa não é uma divisão justa, pois não se baseia na igualdade de gênero. A dependência econômica da cuidadora para com seu marido pode resultar em uma relação de dominação (Kittay, 1999). Em contextos sociais em que a figura do marido não se faz presente, ou quando este não ocupa o papel de provedor, devido a diversos fatores como desemprego, alcoolismo, drogadição, etc. O Estado pode ocupar o status de provedor por meio de programas de transferência de renda. O que ocorre é que a maioria das cuidadoras de baixa-renda se retiram do trabalho formal e passam a gerenciar os recursos provenientes do Benefício de Prestação Continuada – BPC, de seus filhos deficientes. Nessa pesquisa 60% das entrevistadas possuem companheiro, entretanto apenas 15% declaram os maridos como os principais provedores da família.

O fato de a política considerar como beneficiário o deficiente, e associar a essa condição, o critério da renda familiar, colabora para que os indivíduos protegidos sejam deficientes pobres, assistidos por mulheres pobres. O estado brasileiro ainda não incorporou a questão de gênero concernente à concessão deste benefício.

Tabela 1: Tipos de deficiências dos filhos das participantes entrevistadas

Paralisia cerebral	8 pessoas
Paralisia cerebral e microcefalia	1 pessoa
Síndrome de Down e autismo	1 pessoa
Síndrome de Banville	1 pessoa
Síndrome de Williams	1 pessoa
Meningite	2 pessoas
Microcefalia	2 pessoas
Hidrocefalia	1 pessoa
Mielomeningocele	1 pessoa
Encefalite Viral	1 pessoa
Autismo	1 pessoa

Fonte: Entrevistas com amostras de cuidadoras de crianças com deficiência em Samambaia, 2007.

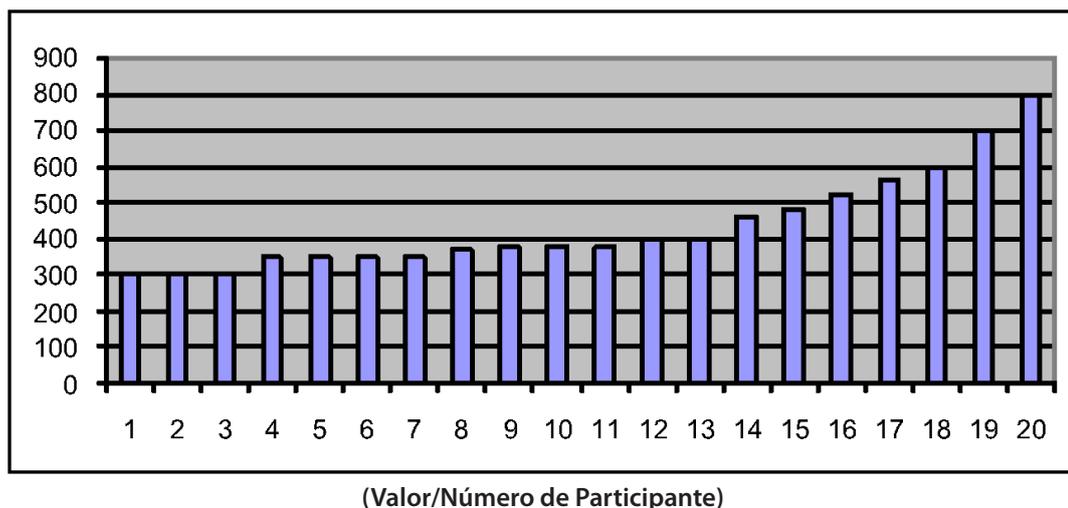
Tabela 2: Principais profissões das cuidadoras no mercado formal de trabalho.

Trabalhadoras domésticas	5 pessoas
Vendedoras	6 pessoas
Frentistas	2 pessoas
Auxiliares de serviços gerais	3 pessoas
Operadora de Telemarketing	1 pessoa
Secretária	1 pessoa

Fonte: Entrevistas com amostras de cuidadoras de crianças com deficiência em Samambaia, 2007.

De acordo com a tabela II, 25% das cuidadoras realizavam trabalho doméstico. A renda salarial dessas profissionais está entre as mais baixas do país, isto é, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) revelam que, em 2004, enquanto o rendimento médio real no Distrito Federal equivaleu a 1.266 reais, as empregadas domésticas receberam, em média, 321 reais. As outras profissões analisadas se relacionavam ao setor de serviços e vendas. O gráfico 1 revela os salários obtidos nos postos de trabalho.

Gráfico 1: Salário mensal das cuidadoras no mercado formal de trabalho.



A partir da análise do gráfico, percebe-se que 60% das participantes recebiam um valor inferior a 400 reais por mês, renda mensal aproximada à proporcionada pelo BPC. Essa pesquisa partiu da hipótese de que a baixa remuneração dessas profissionais, aliada a um contexto de ausência de políticas sociais direcionadas a reparar às desigualdades sociais enfrentadas pelas cuidadoras, colaboram para que estas solicitem a saída do mercado de trabalho formal para se adequarem ao critério de renda estabelecido pela política, e assim possibilitarem o acesso de seus filhos ao Benefício de Prestação Continuada. Por essa perspectiva, um cálculo racional de vantagens, levaria a mulher a preferir a certeza da renda auferida pelo benefício a um salário incerto de um trabalho mal remunerado. O critério de renda do BPC funcionaria, então, como um incentivo ao abandono do trabalho formal:

Eu não tinha condições, naquela época eu não tinha apoio de ninguém da família alíás, eu acho que minha gravidez foi uma gravidez até escondida que eu escondi de todo mundo né, quando meu filho nasceu eu tive que dar porque a minha mãe não me aceitava em casa nem a família nem ninguém, tinha gente que nem sabia que eu tava grávida. Isso eu já tinha ido pro hospital ganhar o menino né, e ninguém ficou ao meu favor, todo mundo ficou assim estranho a mim. Aí eu tive que dar, eu dei o meu filho porque eu não tinha condições nenhuma de cuidar dele (...)Aí eu peguei (a criança) depois de nove meses com advogado e deu o maior reboliço né, eu fui buscar ele, fiquei com ele. (...) foi a partir do momento que eu me desempreguei pra começar a correr atrás do benefício pra ele, eu comecei a dar entrada no INSS com um laudo, e aí esperei 6 meses e aí depois fui lá fazer a perícia e ele fez a perícia, e recebe esse benefício do governo (participante 3).

Foi difícil deixar o trabalho porque eu sempre trabalhei, enquanto eu estava grávida, depois eu descobri que ele tinha problema e com o benefício dele eu não podia trabalhar eu tive que deixar de trabalhar para poder ficar recebendo o benefício.. (participante 12)

Entretanto, para a realização do cálculo racional a favor do BPC e em detrimento do mercado de trabalho, é necessário ter um conhecimento prévio sobre a política. Dentre as entrevistadas, um pouco mais da metade, afirmou não ter havido intencionalidade em relação ao recebimento do BPC durante o processo de saída do mercado de trabalho formal. A grande maioria recebeu informação sobre a política e conseguiu inserir seus filhos, em um período posterior a esse processo. O que pode ser explicado pela pouca divulgação do BPC, como

também, pelo fato de ser uma política relativamente recente, cujo processo de implementação começou em 1996, ano em que algumas mães já possuíam filhos com deficiência. Como, por exemplo, houve casos em que as mulheres empregadas domésticas, deixavam de assinar a carteira, e continuavam a exercer a profissão em jornadas mais flexíveis e desregulamentadas de trabalho. Ao serem informadas sobre o BPC, saíam do trabalho informal para cuidar, ou continuavam a exercê-lo esporadicamente.

Depois que ele nasceu eu continuei trabalhando, nas casas dos outros, deixava as pessoas olhando ele, punha na creche, mas na creche não podia ficar por que não era igual às outras crianças, tive que tirar da creche, tive que procurar uma escola especial pra ele, que na época era a APAE né, aí tive que colocar ele na APAE (...) Não, depois que recebi o benefício não continuei (a trabalhar) mais não, eu parei de trabalhar e fiquei só cuidando dele, na escola, andando com ele para os médicos, só por conta dele mesmo (Participante 13)

A trajetória das mães rumo à política assistencial do BPC, se inicia no período do nascimento da criança. É no hospital que as mulheres são informadas sobre a deficiência dos filhos. Além disso, algumas vezes, a deficiência é adquirida no ambiente hospitalar, ou pela ausência de atendimento adequado, principalmente deficiências com origens virais ou bacterianas:

Minha filha nasceu sadia, após sete dias teve febre, foi quando levei para o hospital. Só que os médicos não deram atenção, só fizeram o hemograma, , raio X, exame de urina , aí a médica deu alta, como se tivesse um vírus de gripe. Depois de dois dias a febre continuou, então levei de novo ao médico, e fizeram os mesmos exames. Aí deram alta como se fosse vírus de gripe, passou alguns dias e a febre não voltou. Levei-a no HMIB, aí a médica foi grossa e disse: Quem é a médica aqui sou eu, pedi os mesmo exames. Aí deu alta, em todos os hospitais era assim, não ligavam para o que a gente falava (...). Meu marido discutiu com a médica, disse que não queria os mesmos exames, queria outro, foi quando ela descobriu que minha filha estava com meningite, a vinte e três dias. Se fosse (diagnosticado) no sétimo dia minha filha não teria ficado com a seqüela. (participante 19)

Quando ela nasceu pegou meningite, no hospital, o hospital estava contaminado, e aí ficou internada, passou um tempo pra se recuperar, e eu também pra recuperar da minha pressão (participante 15).

Essas narrativas remontam à tese de Abberley segundo o qual a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes configuram-se como produtos históricos, e não resultado da natureza (*apud*: Diniz 2007). Assim fatores como a qualidade do atendimento e de serviços prestados na rede pública de saúde podem interferir no desenvolvimento da deficiência. Após o receberem o diagnóstico da deficiência, as mães são encaminhadas para a o Hospital Sara Kubitschek, instituição pública com alta complexidade em reabilitação, e para um dos centros especializados em estimulação precoce e educação especial situados nas diversas cidades satélites. Essas duas instituições configuram os principais locais pelos quais as mães têm acesso a informações relativas ao BPC:

Estou até hoje sem trabalhar (...) é que tem que levar (a criança com deficiência) para hospital, fazer fisioterapia, levar pro Sara, então ficava me tomando muito tempo do trabalho teria que ausentar do trabalho então a empresa não aceitava muito isso esse tipo de coisa. Foi no Sarah, eu falei que estava desempregada aí eles me orientaram e me embarcaram no benefício deles, eu peguei já com a carteira já dada baixa já fui no

INSS e já procurei dar baixa, dar entrada no benefício(participante 6).

São nas agências do Instituto Nacional de Seguridade Social-INSS onde são avaliadas as pessoas que recebem o benefício. Quando questionadas sobre o processo de perícia biomédica, 95% por cento das entrevistadas afirmaram não ter havido problemas com relação à obtenção do parecer favorável dos peritos do INSS. Uma possível explicação para esse fenômeno pode ser o fato de as deficiências de seus filhos se adequarem ao conceito biomédico de deficiência, pois, a maioria destes possuem lesões físicas que implicam em graves restrições de funcionalidade. De acordo com Squinca (2007), a não existência de um consenso sobre os critérios de deficiência, e conseqüentemente, de critérios de elegibilidade do BPC, permitem que as solicitações de pessoas portadoras de doenças genéticas, crônicas e infecto-contagiosas sejam indeferidas.

Quando a deficiência dos filhos é diagnosticada, além do BPC, as mães buscam o acesso à outra política pública: o passe livre.. Este se traduz em uma política sensível ao gênero, pois a lei que a rege, garante o direito da cuidadora ao transporte gratuito. Conforme o artigo primeiro da Lei Distrital nº 566, de 14 de outubro de 1993:

“É assegurada a gratuidade no uso dos transportes coletivos do DF aos portadores, em grau acentuado de deficiência físicas, mentais e sensoriais, com renda de até 3 (três) salários mínimos, e respectivos acompanhantes, quando comprovadamente necessários”

Apesar de o passe livre ser um direito das cuidadoras e de seus filhos com deficiência, a sociedade ainda parece não percebê-lo como tal, pois foi perceptível, na maioria das narrativas, que as cuidadoras sofrem estigma, principalmente dos cobradores e motoristas no setor de transportes. “É um absurdo o que a gente passa para pegar uma lotação, quando a gente acena, eles não param, às vezes, tenho de pedir para outra pessoa acenar e aí entrar com meu filho.”(participante 12). O não respeito à legislação por parte desses profissionais pode ser atribuído ao fato de a lógica do lucro no transporte público se sobrepor a valores éticos relativos aos direitos humanos.

Em uma sociedade pouco receptível à deficiência e à dependência, valores concernentes ideologia capitalista, como a produtividade e independência financeira entram em choque com as percepções das próprias cuidadoras em relação ao seu trabalho. Para Kittay (1999), o cuidado é um trabalho baseado em laços de afeto, que envolve um grande investimento emocional e requer confiança entre ambas as partes. A concepção de trabalho como forma de garantir o acesso a bens e serviços na sociedade, contribui para que a desvalorização do cuidado, seja incorporada em seus discursos:

Eu queria ser útil, eu me sinto como se não fosse útil. Eu estava até tendo sessão com um psicólogo por causa disso, por que eu estava sentindo um nada. Ela falou para mim que se eu anotar todas as coisas que eu tinha que fazer durante um dia, eu iria ver que meu dia seria cheio e seria muito útil. Eu fiz isso, anotei tudo o que eu tinha que fazer e vi que eu trabalho muito e sou muito útil. Minha casa não anda sem mim.(participante 16)

Se a saída do mercado formal de trabalho, nem sempre se associa ao recorte miserável de renda do BPC, (95 reais *per capita*). Este influencia diretamente na perpetuação da dependência em relação ao benefício. Quando questionadas sobre o desejo de retornar ao mercado de trabalho, 100% das entrevistadas afirmaram que possuem essa vontade.

Eu tenho maior sonho de ter meu emprego, de ter as minhas coisas sabe? Mas eu ainda estou meio assim né, ficar pedindo coisa pra um, pra outro. O dinheiro dele realmente eu não posso estar comprando uma televisão, estar comprando muita coisa, tem que ser pra aquilo ali mesmo, pra ele mesmo. (participante 14).

Entretanto quanto questionadas sobre a viabilidade do exercício profissional, 60% das entrevistadas declaram estar impossibilitadas, dentre os principais motivos estão a responsabilidade de cuidar dos filhos, problemas de saúde e o critério de renda do BPC:

O que me faz não voltar ao mercado de trabalho, é não ter condições mesmo de sair de casa. Não tem alguém responsável pelo Jean, a não ser eu, como eu te falei, meu filho ajuda mas ele não pode ficar, meu filho estuda tem as coisas que ele tem que pensar nele, ele não vai ficar pelo Jean, então tem que ser eu mesmo. Não volto por que, eu gostaria muito que ele tirasse o benefício que o Jean ficasse bem por que aquele dinheiro não ia faltar em nada se ele ficasse bem (participante 10).

Eu penso em voltar a trabalhar, mas se isso colocar em risco a pensão dele eu prefiro não voltar. Por que eu penso assim e se eu morrer amanhã? Ele tem que ter o dinheiro dele, ele tem que ter aquilo seguro para ele. Por que emprego eu arrumo e amanhã eu posso estar desempregada. Mas a pensão dele não vai acabar (participante 14).

Ainda assim, as 40% que consideram a viabilidade do retorno ao mercado de trabalho, buscam se inserir, ou já estão inseridas no mercado de trabalho pela via da informalidade. Grande parte delas vêem no trabalho informal uma maneira de garantir a complementação da renda, principalmente em casos onde o BPC significa a principal fonte de renda:

Eu também me viro como cabeleireira, eu arrumo cabelo em casa, vamos dizer assim um salãozinho uma coisinha simples, que eu não tenho condições de montar um salão, pra eu ter uma renda extra eu coloquei uma cadeira lá em casa e um secador, pra pintar e escovar cabelo que eu mesma faço, isso é uma renda, é uma ajuda também (participante 3).

Nesse sentido, comprova-se que o baixo critério de renda estipulado pelo BPC, não somente funciona como incentivo para a saída das mulheres do mercado de trabalho formal, como também colabora para a perpetuação da condição de extrema pobreza dessas famílias, haja vista que o retorno ao mercado formal de trabalho, não se configura como uma opção plausível para esta população.

Para Araújo e Scalon (2005) dentre outras limitações, as políticas sociais ainda não satisfazem às novas necessidades das relações sociais em contextos em que tanto homens como mulheres trabalham fora. A ausência de uma contrapartida social e pública que ofereça redes de segurança e atenção produz um déficit de cuidado, principalmente no tocante a crianças, deficientes e idosos. De acordo com Kittay (1999) a sociedade deve prover condições que permitem aos outros, inclusive aqueles que realizam o cuidado, a receber aquilo que necessitam para sobreviver e se desenvolverem. Nessa perspectiva, assim como a cuidadora possui a responsabilidade de cuidar da pessoa que depende, a sociedade e o estado têm a obrigação de atender às suas necessidades. Urge, portanto, a necessidade do estado brasileiro incorporar como temática de políticas públicas, as desigualdade sociais enfrentadas pelas cuidadoras.

CONCLUSÕES

O envelhecimento populacional no Brasil, bem como o elevado número da população deficiente no Brasil, são alguns fatores que denotam a necessidade de discutir do cuidado como tema relativo à transversalidade de gênero a ser incorporada nas políticas sociais. Conforme configurado na Constituição de 1988, o BPC pode ser entendido como uma política de assistência social a idosos e deficientes. Entretanto, uma análise mais profunda sugere que exigência de um recorte mínimo de renda contribui para que a política assista famílias pobres com deficientes. Essa política possui uma consequência para as mulheres, pois são elas que se retiram do trabalho formal para cuidar da pessoa com deficiência.

A exigência de um critério de renda familiar per capita contribui para que a política de distribuição de renda selecione não somente o deficiente pobre, mas à sua família em condições de vulnerabilidade social. Além disso, essa exigência pode servir como incentivo para as mulheres se retirarem do mercado formal de trabalho, passando a inexistir para o estado em termos de previdência social. Em caso de falecimento do filho deficiente, as cuidadoras permanecem sem nenhum tipo de proteção social. De acordo com os dados levantados por essa pesquisa, aproximadamente metade das participantes que se retiraram do mercado formal de trabalho, alegaram ter em vista o acesso ao BPC, as restantes se retiraram, por outros motivos, entre os quais, para cuidar do filho deficiente, e foram posteriormente informadas sobre a política do BPC em instituições de saúde ou educação.

Ainda em casos em que o critério de renda do BPC não serviu como incentivo à saída do mercado de trabalho formal, assim como naqueles em que serviu, observou-se que este contribuiu, consideravelmente, para o não-retorno das cuidadoras para o mercado de trabalho formal. Assim, evidenciou-se que o critério de renda do BPC contribui para a perpetuação da mulher e de seu filho deficiente em políticas assistenciais, pois, maioria das narrativas das participantes, o retorno ao mercado de trabalho formal não se configurou como uma alternativa plausível, deste modo, a informalidade apareceu como a principal forma dessas mulheres se inserirem no mundo do trabalho e auferirem alguma renda.

Para a crítica feminista, a exclusão social daqueles que são dependentes e de suas cuidadoras ocorre pela sociedade ainda não ter adotado a interdependência como premissa ética em sua organização social, para esta, os teóricos da primeira geração do modelo social não questionaram a premissa da independência pela via do trabalho. Assim, as feministas cuidadoras explicitaram a necessidade de a sociedade reconhecer a centralidade da interdependência humana, pois uma sociedade constituída a partir dessa premissa é capaz de considerar o cuidado como um princípio de justiça social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, Brasília.1988.
- ___ *Lei 8742*. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília. 1993.
- ___ *Resolução nº 196* do Ministério da Saúde, de 1996 que trata sobre regulamentação de pesquisa científica envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.
- CRESWELL, John. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed – Bookman, 2007. 296 p
- DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.89p.
- KITTAY, Eva Fedder. *Love's Labor*. New York: Routledge, 1999.238p.
- REINHARZ, Shulamit. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press. 1992.413p.
- SCALON, Celi, ARAÚJO, Clara. *Gênero: A distância entre a intenção e o gesto*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 21.n.62. 2006.
- SQUINCA, Flávia. *Deficiência e Aids: o Judiciário e o Benefício de Prestação Continuada*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB/FS, 2007.

Deficiência intelectual e trabalho: novas perspectivas

Franclin Nascimento

Instituto Federal de Brasília

fmsl2010@gmail.com

Neide Samico

Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal

neidesamico@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar que o pleno exercício da cidadania de uma pessoa com deficiência intelectual sem dá, sem dúvida nenhuma, pelo acesso ao trabalho. Enfoca a política de ação afirmativa como a reserva de cargos nos empregos públicos e privados. As discussões sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual indicam a necessidade de mudanças no que se refere ao processo de contratação profissional, esclarece que o trabalho está relacionado com a qualidade de vida, é considerado como fator determinante para a sobrevivência e está relacionado com diversos aspectos, como por exemplo, a humanização no ambiente de trabalho, bem estar do trabalhador, clima organizacional favorável, aproveitamento das habilidades e competências, motivação e desenvolvimento da capacidade humana. A realização humana por meio do trabalho está comprometida com a valorização do homem e mostra que as limitações não devem ser obstáculos para o desenvolvimento do potencial de atuação da pessoa com deficiência intelectual, pois a profissionalização dessas pessoas assume status de afirmação.

Palavras-chave: trabalho; deficiência intelectual; mercado formal de trabalho.

Abstract

This article aims to demonstrate that the full exercise of citizenship of a person with intellectual disability occurs, no doubt, through work. Focuses on the policy of affirmative action as a reserve positions in the public and private jobs. Discussions on labor inclusion of people with intellectual disabilities indicate the need for changes in relation to the process of hiring a professional, explains that the work is related to the quality of life, is considered as a determinant for survival and is associated with several aspects, as for example the humanization of the working environment, welfare worker, organizational culture, utilization of abilities and competencies, motivation and development of human capacity. The human realization through work is committed to the appreciation of man and shows that limitations should not be barriers to developing the potential of performance of people with intellectual disabilities, because the professional status of these people assumes statement.

Keywords: *labor; intellectual disabilities; formal labor market.*

INTRODUÇÃO

O conceito de deficiência intelectual (DI) é muito amplo, sendo também considerado de difícil precisão e delimitação. Ao longo do processo histórico sofreu influências de ordem local, social e cultural (SPROVIERI e ASSUNÇÃO, 2005).

A conceituação de DI sofreu alterações nos últimos tempos, abandonando a visão centrada no déficit intelectual e no modelo clínico para considerar a interação da pessoa com o ambiente que a cerca (MACHADO e MAZZARO, 2005). Essas alterações trouxeram avanços na prática pedagógica, favoreceram o entendimento e trouxeram novos métodos de atendimento, recursos e serviços específicos. Todos esses avanços são significativos e provocaram mudanças no modo de pensar, agir e sentir em relação à pessoa com deficiência intelectual.

No contexto social de hoje, observa-se que após muitos anos de luta para que fosse possível a sua inserção no processo educacional, bem como no mundo produtivo há o engajamento, a superação e a inclusão social dessas pessoas até porque a inclusão laboral tem promovido a valorização da pessoa com deficiência intelectual, resgata sua dignidade ao mesmo tempo em que garante sua sobrevivência.

No mundo produtivo torna-se urgentemente necessário que haja um novo olhar e que a pessoa com deficiência seja vista com igualdade e que seja oferecido à ela

condições para se desenvolver por meio de formação profissional, adaptação e observação.

Pensar que os deficientes são discriminados no mercado de trabalho é uma constatação que deve ser válida na medida em que nos leve a enxergar que este tipo de trabalho por si é discriminatório. Pensar que o Estado não tem políticas de reabilitação é outra constatação que deve ter valor na medida em que nos faça enxergar que o sistema de saúde é insuficiente no Brasil. Pensar numa sociedade em que as pessoas com deficiência vivam melhor é pensar não só numa situação singular em que eles se encontram, mas também em mecanismos que absorvem e circunscrevem todas as pessoas. Enfim, pensar numa sociedade melhor para as pessoas com deficiência é necessariamente também pensar numa sociedade melhor para todas as pessoas. (RIBAS, João Batista. O que são as pessoas com deficiência, 1986 pag. 98).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Existe muita discussão no âmbito da Educação Profissional e da Educação Especial sobre a formação para o trabalho e o emprego das pessoas com DI, tendo como base a vertente de que as atividades laborais constituem excelente via de inclusão social para esses cidadãos.

A Educação Profissional para as pessoas com DI objetiva a inclusão produtiva e cidadã desses indivíduos tanto na vida como na sociedade devendo se efetivar

“ (...) por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico bem como a transição para o mercado de trabalho.” (BRASIL, 2001, p. 60).

LEGISLAÇÃO E MARCOS LEGAIS

Os anos noventa do século passado, tanto no cenário internacional como nacional foram fundamentais para a consolidação dos direitos básicos da cidadania das pessoas com deficiência, já garantidos pela Constituição de 1988, como: o direito à dignidade da pessoa humana (Art. 1º, Incisos II e III); a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, Inciso IV); o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205) a proibição de qualquer discriminação relacionada ao salário e critérios de admissão ao trabalhador com deficiência (Art. 6 e 7); a criação de programas de prevenção e atendimento especializados para deficientes físicos, sensoriais e mentais (parágrafo 1º, Inciso II do Art. 227); a integração social do adolescente com deficiência mediante o treinamento para o trabalho e igualdade de condições de acesso e permanência na escola(Art. 206, Inciso I).

Podemos dizer que o Brasil dispõe de uma legislação considerada bastante moderna e que atende os princípios básicos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em especial o direito ao trabalho, protegendo sua dignidade e livre desenvolvimento da sua personalidade.

A Lei 7. 853/89 atribui ao Poder Público o dever de assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, estabelecendo em seu Art. 8º o crime punível com multa e reclusão de um a quatro anos a quem negar emprego ou trabalho sem justa causa motivado pela deficiência de uma pessoa (BRASIL, 1999).

A Lei 8.112/90 assegura às pessoas com deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos, reservando para as pessoas com deficiência até 20% das vagas oferecidas no concurso.

A Lei 8.213/01 estabeleceu em seu Art.93, o sistema de cotas em que a empresa com cem (100) ou mais funcionários fica obrigada a preencher de 2% a 5% seus cargos com trabalhadores reabilitados ou pessoas com deficiência.

INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO FORMAL DE TRABALHO: DIFICULDADES E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS

Antes da adoção da legislação específica que hoje ampara e favorece a inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho, raramente as instituições laborais contratantes e outras instituições laborais as contratavam. Segundo os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

(IBGE), realizado em 2010, existem no Brasil (mais ou menos) 46 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, representando 19,5% da população, das quais mais de 20 milhões estão em idade de trabalhar. No entanto, pouquíssimas conseguem um trabalho com registro funcional em carteira pela falta de escolaridade e falta de formação profissional.

Os dados do IBGE, ainda revelam que, desses, a população com DI é a que possui menor taxa de alfabetização, o menor índice de frequência à escola e menos anos de estudo, quando comparada com a sociedade em geral.

Segundo o Instituto Ethos, cerca de 750 mil brasileiros com DI estão em idade de trabalhar.

Afirma que 82 mil desse total estão trabalhando e apenas 16 mil possuem carteira assinada. É importante ressaltar que não são dados oficiais, mas apenas estimativas do cenário da força de trabalho de pessoas com DI no país (ETHOS, 2003). Para o mesmo Instituto, esse reduzido número de inserções no mercado formal de trabalho se deve, sobretudo, ao desconhecimento, o descrédito, por parte de alguns empresários e administradores de instituições laborais contratantes sobre a capacidade laboral dessas pessoas. A moderna administração e novos padrões tecnológicos, que exigem um número cada vez mais reduzido de empregados altamente capacitados e polivalentes, ao cumprimento da Lei de Cotas, aos preconceitos em relação à pessoa com deficiência.

Além das dificuldades citadas, não podemos esquecer que as limitações impostas pela deficiência, dificultam enormemente, ou até mesmo impedem que as pessoas com DI desenvolvam o conjunto de funções polivalentes exigidas pela administração moderna, que segundo a Recomendação da OIT diz:

“ Empresa sempre que possível, deve verificar a possibilidade de desmembrar as funções de forma a adequar os cargos às peculiaridades dos candidatos. (Art. 36, alínea “D” da Recomendação nº 16 da OIT).

Com todas essas dificuldades poucas pessoas com DI conseguem ser inseridos no mercado formal de trabalho, até porque apresentam baixa escolaridade, baixa qualificação e pouco ou nenhum conhecimento das modernas tecnologias. Essas dificuldades fazem que a pessoa com deficiência intelectual seja excluída do ingresso ao mundo produtivo, principalmente do mercado formal de trabalho.

Ressaltamos também a grande resistência do trabalhador com deficiência ingressar na formalidade. O recebimento do Benefício da Prestação Continuada (BPC) atua como um limitador de pretensões profissionais, uma vez facilita a opção para o mercado informal.

As barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, sobretudo atitudinais representam obstáculos para o processo de formação profissional dessas pessoas agravando ainda mais o processo de exclusão.

Carreira (1996) detectou em seus estudos que além da falta de conhecimento do potencial das pessoas com deficiência por parte dos empregadores, existem outras variáveis que também dificultam o acesso às contratações. É necessário que se invista na formação das instituições laborais contratantes para que aprendam a lidar com a diversidade, desmitificando as ideias errôneas sobre as deficiências.

Para que aconteça a contratação de pessoas com DI por essas instituições, acreditamos que seja necessário um ajuste entre qualificação e a função ocupada, é necessário também conhecer o limite a as possibilidades de cada um. As instituições laborais contratantes devem oferecer um ambiente acessível no sentido amplo, isto é, acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica e programática. Instituições laborais contratantes do mundo inteiro estão se tornando inclusivas, adotando empregos inclusivos e expandindo essa prática por toda a organização. O modelo inclusivo segue a resolução 45191 de 1990 da Organização das Nações Unidas (ONU), em sua proposta da construção de uma sociedade para todos.

Numa instituição laboral inclusiva, os contratados com ou sem atributos individuais trabalham juntos. A contratação das pessoas com deficiência não é vista como uma obrigação legal, mas como um compromisso de toda a empresa e um dos itens de sua política de responsabilidade social (SASSAKI, 2000).

CONCLUSÕES:

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão social das pessoas com deficiência, a situação de inserção ao mundo produtivo dessas pessoas ainda está longe do ideal. Para transformar este quadro, a sociedade e o governo estão estimulando a inserção no mercado formal de trabalho de pessoas com comprometimento funcional e concomitantemente aumentando a fiscalização e a conscientização das instituições contratantes sobre a importância de promover a contratação desse público.

A inclusão profissional de pessoas com DI, além de humanizar o ambiente de trabalho, promove melhorias do clima organizacional e acaba por influenciar positivamente a sociedade ao destacar a importância de conviver e valorizar a diversidade promove a igualdade de oportunidades para todos. (BESERRA e DOMINGUES, 2009).

No entanto, enquanto não houver instituições preparadas para dar a formação profissional em níveis específicos: Formação Inicial e Continuada, para aqueles(as) mais comprometidos; técnicos e tecnólogos para os(as) mais leves, não será possível cumprir o ciclo da inclusão em cursos de Educação Profissional: ingresso, permanência, saída com êxito e inclusão sociolaboral. Após estes passos, deve acolher este egresso visando sua requalificação ou verticalização e, conseqüentemente, sua reinserção laboral, conforme figura apresentada abaixo (NASCIMENTO, 2012):

Figura 1: Ciclo da Inclusão na Educação Profissional



Fonte: NASCIMENTO, 2012

Estes espaços formativos devem se preocupar com a quebra de barreiras, entendendo que é fundamental compreender, respeitar e possibilitar o direito de ir e vir dessas pessoas. Para isso, há todo um respaldo legal, como a ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, em sua NBR 9.050. Dessa forma, quebrar barreiras é iniciar um processo de integração das pessoas com deficiências com os ambientes, facilitando sua inserção no mercado de trabalho pois, tornando os ambientes acessíveis lhes dá condição de independência e autoconfiança. Além disso, deve ser feita uma sensibilização de todo corpo de recursos humanos que compõem a instituição e, a partir daí, ajustar e adequar o material didático-pedagógico, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento de pessoas com necessidades específicas. Será necessário, também, dar formação dos recursos humanos que trabalharão com estes estudantes em conteúdos específicos de Educação Inclusiva.

Somente assim, por meio dessas quebras, a pessoa com deficiência intelectual terá condições de ingressar e permanecer no ambiente formativo, que o capacitará para ocupar uma vaga no mundo do trabalho.

O trabalho é inerente ao homem, bem como a forma de participar da construção pessoal e social, faz parte da vida e oportuniza o reconhecimento social do sujeito no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. *Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência*. Coletânea Brasília, MTE, SIT/DSST, 1999.

___ *Decreto nº 3298* de 20 de dezembro de 1999.

___ *Ministério de Educação*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília MEC, SEESP, 2001.

___ *Lei Federal nº 8112* de 11 de dezembro de 1990.

___ *Lei Federal nº 8213* de 24 de julho de 1991.

___ *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 2ª Edição. Brasília, MTE, SIT, 2000.

BESERRA, E. G. e DOMINGUES, S. K. *A Contribuição das Relações Públicas na Inclusão da Pessoa com Deficiência Mental no Mercado de Trabalho*. Disponível em <<http://www.portcom.iatercom.org.br/expocom/expocom/index>>. 2008.

NASCIMENTO, Franclin Costa do. *A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como Ferramenta de Inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional E Tecnológica*. Dissertação (Mestrado). Universidad Autónoma de Asunción, Assunção/PY, Janeiro de 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Dados do Censo de 2002*. Capturado on-line em <<http://www.ibge.br/home/presidência/noticias>>.

Turismo Inclusivo às pessoas com necessidades específicas em Arraial do Cabo: limitações e possibilidades

Adriana da Silva Souza¹

Instituto Federal do Rio de Janeiro

adriana.souza@ifrj.edu.br

Resumo

O *Campus Avançado Arraial do Cabo* do IFRJ situa-se em um município que tem como uma das suas principais atividades econômicas a pesca e o turismo. Considerando o fenômeno social que se estrutura em torno do turismo, destaca-se a importância de se observar como este vem se desenvolvendo no atendimento às pessoas com deficiência. A presente pesquisa objetivou a análise da oferta de turismo inclusivo (acessível e adaptado) em Arraial do Cabo e a proposição de ações para a adequação do setor de turismo, através de iniciativas em parceria com algumas Secretarias deste município e o Instituto Chico Mendes. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que encontra-se no âmbito das ciências sociais, onde pesquisadores e participantes do problema estão envolvidos de forma participativa (THIOLLENT, 1996). A análise dos dados coletados aponta para a falta de acessibilidade no setor de turismo do município. A localização de alguns estabelecimentos e pontos turísticos é praticamente incompatível com a acessibilidade arquitetônica - o que pode ser um obstáculo às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida, não impedindo, entretanto, a acessibilidade comunicacional (adequação de códigos e línguas), importante no atendimento às pessoas com deficiência sensorial, embora esta forma de acessibilidade não seja fornecida. Os dados coletados apontam ainda para a falta de conhecimento específico sobre acessibilidade e indicam o interesse e necessidade urgente de sensibilização e informação sobre a temática.

Palavras-chave: acessibilidade; inclusão; pessoas com deficiência; turismo.

¹ Psicóloga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação e técnica em Assuntos Educacionais – IFRJ Campus Avançado Arraial do Cabo.

Abstract

The IFRJ campus in Arraial do Cabo is located in a municipality where fishing and tourism are the main economic activities. Considering the social phenomenon that is structured around tourism, we emphasize the importance of observing how this is evolving in what concerns people with disabilities. The present study aimed to analyze the supply of inclusive tourism (accessible and adapted) in Arraial do Cabo and the suggestion of actions for the adequacy of the tourism sector through initiatives in partnership with some of this municipality Secretaries and Chico Mendes Institute. The methodology was based on action research, which is within the social sciences. In action research, researchers and participants of the problem are involved in a participatory way (THIOLLENT, 1996). The data analysis points to the lack of accessibility in the tourism sector of the city. The location of some of the commerce and sightseeing is basically incompatible with the architectural accessibility - which can be a barrier to people with disabilities and reduced mobility. This does not prevent, however, the communicational accessibility (use of appropriate codes and languages), which is important in attending people with sensory impairment, although this form of accessibility is not provided either. The collected data also point to the lack of specific knowledge about accessibility and indicate interest and urgent need for awareness and information on the subject.

Key words: *accessibility, inclusion, impaired people; tourism.*

INTRODUÇÃO

O *Campus* Avançado Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro situa-se em um município que tem como uma das suas principais atividades econômicas a pesca e o turismo. Os atrativos naturais da região provocam uma grande movimentação de pessoas oriundas de outros municípios da região (dos Lagos), do Estado do Rio de Janeiro, de outros estados do Brasil, bem como de outros países. Esta movimentação ocorre principalmente no período de verão, correspondente às férias no Brasil.

O turismo é uma atividade que vem tendo um crescimento considerável com a globalização. Principalmente o turismo ecológico, segmento em que se enquadra o tipo de turismo realizado em Arraial do Cabo. Entretanto este não atende a todos os indivíduos em suas especificidades e necessidades, consistindo ainda em acesso limitado a algumas camadas da sociedade. Apesar desta limitação, o deslocamento de pessoas de seu local de origem/moradia para outro, no intuito de buscar lazer, descanso, cultura ou outros continua tendo um avanço significativo.

Considerando o fenômeno social que se estrutura em torno do turismo, destacamos a importância de se observar como este vem se desenvolvendo no atendimento às pessoas com necessidades específicas (denominadas pessoas com deficiência). Tal observação decorre do fato de haver no *Campus* Avançado Arraial do Cabo o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), implementado através da portaria nº 01 de 04 de janeiro de 2010.

O Núcleo integra a Ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), que visa a instrumentalização das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs, CEFETs e escolas vinculadas às Universidades) para o atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em cursos de formação inicial, técnicos, graduação e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como outras parcerias (SETEC – TEC NEP).

De acordo com o TEC NEP o NAPNE é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.

O NAPNE do *Campus* Avançado Arraial do Cabo - IFRJ entende a importância da afirmação da “educação para a convivência” e a promoção de ações visando a “aceitação da diversidade”, entretanto, busca ir além desta proposição e vem realizando estudos no sentido de refletir sobre uma pedagogia e currículo que trabalhem o questionamento e o entendimento de como a identidade e a diferença são produzidas e as relações de poder existentes nesta produção (SILVA, 2012).

Desta forma, defende a ideia de uma abordagem que vá além da “boa vontade” e da “aceitação da diferença”, mas que a questione. Neste sentido, aproxima-se da proposta de Tomaz Tadeu da Silva, de multiplicidade – que é dinâmica - em detrimento da diversidade – que é estática e limita-se ao existente.

O Núcleo de Arraial do Cabo tem como proposta de ação a atuação no ensino, pesquisa e extensão, entendendo ser de fundamental importância o desenvolvimento de ações de sensibilização da comunidade interna e externa no que respeita às pessoas com necessidades

específicas. Também reconhece a importância do desenvolvimento de ações que revertam em melhoria direta ou indireta a estas pessoas, quer seja através da oferta de cursos, das adaptações necessárias para o acesso ao ensino, da produção científica na área, ou outros, estendendo estas ações a diversos setores.

Diante deste contexto, realizou-se a pesquisa *“Turismo Inclusivo às Pessoas com Necessidades Específicas em Arraial do Cabo: limitações e possibilidades”*, que teve seu início em 2011, através da seleção no PIBICT e posteriormente no PIVICT, tendo a participação de duas alunas do Curso Técnico em Meio Ambiente. Inicialmente pretendeu-se investigar como o município de Arraial do Cabo se encontrava em relação à oferta do Turismo Inclusivo, especificamente às “pessoas com deficiência”.

A pesquisa compreendeu a análise da oferta de turismo inclusivo (acessível e adaptado) no município e o desenvolvimento de algumas ações estratégicas. Dentre estas ações destaca-se a realização do *I Encontro sobre Acessibilidade no Turismo*, que foi um marco nas discussões sobre a temática do Turismo Inclusivo (acessível e adaptado) no município, contando com representantes do setor de Turismo local, estudantes do *Campus Arraial do Cabo* e universitários da Região, representantes de universidades particulares da região e federais do Rio de Janeiro, Secretarias do município de Arraial do Cabo, Secretaria de Turismo de município da Região dos Lagos, entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de turismo passou por várias reformulações desde uma das suas mais antigas definições, em 1910, feita pelo economista austríaco Hermann Von Schullern zu Schattenhofen (DIAS, 2003). Aproxima-se do conceito proposto por Torre (apud DIAS, 2003, p.29), que assim o definiu:

O turismo é um fenômeno social que consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduos ou grupos de pessoas que, fundamentalmente por motivos de recreação, descanso, cultura ou saúde, se deslocam de seu lugar de residência habitual para outro, no qual não exercem nenhuma atividade lucrativa nem remunerada, gerando múltiplas relações de importância social, econômica e cultural.

Neste sentido faz-se necessário não somente compreender o conceito de turismo como também entender este fenômeno e suas implicações tanto para o turista quanto para a população local. Segundo Dias (2003, p.28), para compreendermos este conceito, devemos levar em consideração os seguintes fatores:

- a) os turistas, enquanto agentes principais da atividade turística e sem o qual ela não ocorre;
- b) os residentes, que constituem a população receptora que habita o local de destino;
- c) as interações que ocorrem resultantes dos turistas e que visam atender a sua demanda (e muitas vezes provocá-la);
- d) as interações que ocorrem na comunidade receptora, resultando da atividade turística;
- e) o conjunto de fenômenos gerados do ponto de vista nacional e internacional fruto do desenvolvimento turístico.

Ressalta-se o item que destaca como fator *os residentes, que constituem a população*

receptora que habita o local de destino. Esta pesquisa pretendeu tornar-se um benefício não somente ao turista que utiliza os serviços locais, mas principalmente que os resultados desta pudessem promover aos residentes da cidade condições melhores de acesso aos serviços e espaços destinados ao uso comum, quer seja para as pessoas com necessidades específicas (foco desta pesquisa) em estado temporário ou permanente, quer seja para a população em geral. Antes de se pensar na acessibilidade para o turismo há que se questionar a acessibilidade local e que condições existem aos moradores.

Assim sendo, ainda que o foco seja o turismo, tem-se como “pano de fundo” o benefício da cidade. Acredita-se ser esta a função do Instituto que, com sua política de expansão, pretende servir a comunidade na qual está inserida disponibilizando os recursos humanos, científicos e teóricos que dispõe para o crescimento desta. Objetivou-se com esta pesquisa exatamente o crescimento da comunidade na qual o *Campus* está inserido a partir deste e não o contrário. A relação estabelecida não pode ser do “estrangeiro”² que se utiliza dos recursos locais para o desenvolvimento de sua pesquisa e apropriação do saber sobre a população residente. É preciso o olhar como nativo para que as parcerias ocorram de fato e para evitar assim incorrer na sensação de haver usurpação na relação.

Segundo os dados do Censo 2000 – IBGE (2011) aproximadamente 24,6 milhões de pessoas apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência³. De acordo com o IBGE isto significa que 14,5% da população total têm ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência mental (atualmente utiliza-se o termo Deficiência Intelectual).

Ainda segundo o Censo,

a proporção de pessoas portadoras de deficiência aumenta com a idade, passando de 4,3% nas crianças até 14 anos, para 54% do total das pessoas com idade superior a 65 anos. À medida que a estrutura da população está mais envelhecida, a proporção de pessoas com deficiência aumenta, surgindo um novo elenco de demandas para atender as necessidades específicas deste grupo.

A análise do Censo aponta que aproximadamente 9 milhões de pessoas com deficiência estão trabalhando. Isto significa que se pode pressupor que estas pessoas são turistas em potencial.

O artigo 2 do Código de Ética do Turismo (1999, p.06) afirma que,

As atividades turísticas deverão respeitar a igualdade entre homens e mulheres. Mesmo assim, deverão ser promovidos os direitos humanos e em particular, os direitos específicos dos grupos de populações mais vulneráveis, especialmente as crianças, maiores de idade, as pessoas incapacitadas, as minorias étnicas e os povos autóctones.

Tal afirmação remete ao conceito de inclusão social, que se caracteriza pela inclusão de pessoas com “necessidades especiais” nos sistemas sociais gerais com equiparação de

2 Refere-se ao fato de a maioria dos servidores lotados no *Campus* Avançado Arraial do Cabo não serem da localidade.

3 O conceito ampliado utilizado no Censo 2000 para caracterizar as pessoas com deficiência, que inclui diversos graus de severidade na capacidade de enxergar, ouvir e locomover-se, é compatível com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em 12/05/2011.

oportunidades para todos (SASSAKI, 1997). Este conceito parte do pressuposto que as adaptações da sociedade para o atendimento a diversidade devem ocorrer independente da existência de pessoas na condição especial. Assim sendo a inclusão social é uma ação proativa, bilateral, onde se busca juntamente com estas pessoas a resolução das diferenças existentes de forma que melhor atendam suas necessidades específicas.

A prática da inclusão baseia-se no modelo social de deficiência, que contrariamente ao modelo médico, repousa a responsabilidade pela criação de uma sociedade igualitária em todos, não recaindo sobre a pessoa com necessidades específicas a responsabilidade de se adaptar ao meio.

Segundo Sasaki (1997, p.41),

A prática da inclusão social repousa em princípios até então incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

Entende-se, portanto, que o turismo deve ser acessível a todos, sem distinção, levando assim à diminuição das desigualdades sociais e contra a exclusão daqueles que, em função da sua condição específica não se enquadrem nos padrões e parâmetros de normalidade ditados pela sociedade, quer seja pela sua etnia, cultura, condição econômica, condição física, sensorial ou intelectual.

Esta também é uma preocupação do turismo ecológico, ou ecoturismo. A EMBRATUR (1994) classifica o ecoturismo sob a ótica do discurso da sustentabilidade. Apesar de quase que automaticamente ligarmos esta palavra às questões ambientais, cresce a atenção sob o olhar sócio-econômico, tratando principalmente de questões democráticas, éticas e participativas, que viabilizem a justiça e igualdade de oportunidades a todos (CMMAD, 1991).

Cabe ressaltar ainda, que o município de Arraial do Cabo se encontra dentro de uma Unidade de Conservação Federal (Reserva Extrativista Marinha de Arraial do Cabo), instituída em 3 de janeiro de 1997. Desde então, a região se organiza na gestão pública do ambiente em questão, que vem tratando de questões muitas vezes conflituosas como a pesca como o turismo. Sendo assim, práticas que levantem questões democráticas, éticas e participativas ganham ainda mais importância.

Tendo em vista a importância da pesquisa tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade na qual esta instituição de ensino está inserida, acredita-se na importante contribuição que aquela pode oferecer para a conscientização de todos os envolvidos e para o desenvolvimento da responsabilidade social quanto ao turismo inclusivo, à democratização de acesso, ao respeito às diferenças e a valorização da diversidade humana em todas as suas áreas.

OBJETIVO GERAL

Analisar a oferta de turismo inclusivo (acessível e adaptado) no município de Arraial do Cabo e a propor ações que revertam para a adequação do setor de turismo neste município.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ Observar se o turismo do município de Arraial do Cabo é acessível e adaptado às pessoas com necessidades específicas;
- ◆ Analisar as condições de acessibilidade existentes no município;
- ◆ Orientar os alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente do *Campus* Avançado Arraial do Cabo quanto à inclusão social (específica às pessoas com necessidades específicas), às adaptações a serem feitas no ambiente para promover a inclusão, e quanto ao turismo inclusivo;
- ◆ Organizar, acompanhar e orientar visitas de campo nas aulas de disciplinas afins do Curso Técnico em Meio Ambiente para a coleta de dados referentes ao ambiente no que se refere à acessibilidade no município de Arraial do Cabo.
- ◆ Oferecer curso (de extensão) de Língua Brasileira de Sinais à comunidade acadêmica e local;
- ◆ Confeccionar um manual de orientação sobre acessibilidade para o setor de Turismo Inclusivo;
- ◆ Ministras palestras sobre acessibilidade;
- ◆ Promover encontros para discussão sobre os temas Acessibilidade e Turismo Inclusivo;
- ◆ Estabelecer parceria entre o *Campus* Avançado Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e as Secretarias de Assistência Social, Trabalho, Renda e Direitos Humanos, de Turismo e de Ambiente deste município, além do Instituto Chico - Mendes, responsável pelo auxílio na gestão da Reserva Extrativista Marinha.

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa optou-se por utilizar como metodologia a Pesquisa-Ação que, segundo Thiollent (1996, p.14),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dentre as etapas da metodologia, inicialmente fez-se o levantamento e leitura de publicações e registros referentes ao tema e o levantamento de documentos, projetos e registros na área de turismo junto aos principais órgãos no município. Tais documentos não foram obtidos, pois os lugares procurados afirmaram não dispor dos dados solicitados. Em seguida fez-se a coleta de dados através do registro fotográfico dos pontos turísticos da cidade e de alguns estabelecimentos comerciais que recebem os turistas, como hotéis e pousadas, restaurantes, áreas de lazer e o acesso público a estes.

A pesquisa fez um levantamento de dados do conhecimento sobre a acessibilidade junto aos estabelecimentos citados, através da elaboração de um questionário com perguntas fechadas. A amostra teve como critério localização, setor e declaração de acessibilidade divulgada. Aplicou-se um questionário semelhante a 40 turistas, objetivando ainda investigar

a opinião destes sobre a oferta de Turismo Inclusivo em Arraial do Cabo. Os questionários foram aplicados em duas praias, na semana do Carnaval - 2012. A escolha dos entrevistados teve como critério não ser morador da cidade.

Além destas etapas, houve a proposição de estabelecimento de parceria com algumas Secretarias do município e com o Instituto Chico Mendes, através de reunião realizada em outubro de 2011 e a promoção do *I Encontro sobre Acessibilidade no Turismo*, que contou com palestras sobre acessibilidade e turismo inclusivo, ministradas por especialistas (convidados) na área e com interpretação em Língua de Brasileira de Sinais- abril/2012.

RESULTADOS

Através do registro fotográfico realizado percebe-se a falta de acessibilidade no setor de turismo do município. A localização de alguns estabelecimentos e pontos turísticos é praticamente incompatível com a acessibilidade arquitetônica - o que pode ser um obstáculo às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida, não impedindo, entretanto, a acessibilidade comunicacional (adequação de códigos e línguas), importante no atendimento às pessoas com deficiência sensorial, embora esta forma de acessibilidade não seja fornecida.

Tais constatações, acrescidas das respostas obtidas no questionário aplicado aos estabelecimentos, aponta para a falta de conhecimento específico sobre acessibilidade e indica o interesse e necessidade urgente de sensibilização e informação sobre a temática, o que pode ser observado nas respostas a seguir.

Setor Hoteleiro de Arraial do Cabo

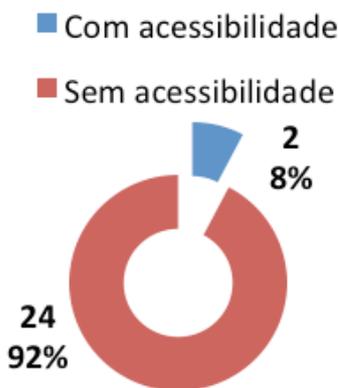


Gráfico 1

Interesse das pousadas em obter orientação sobre acessibilidade

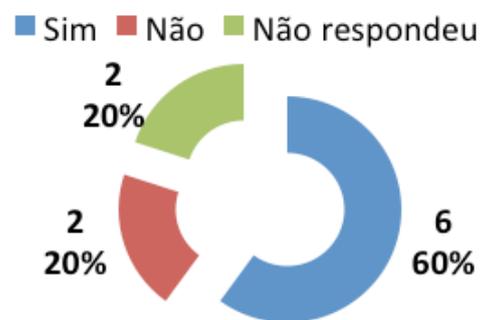


Gráfico 2

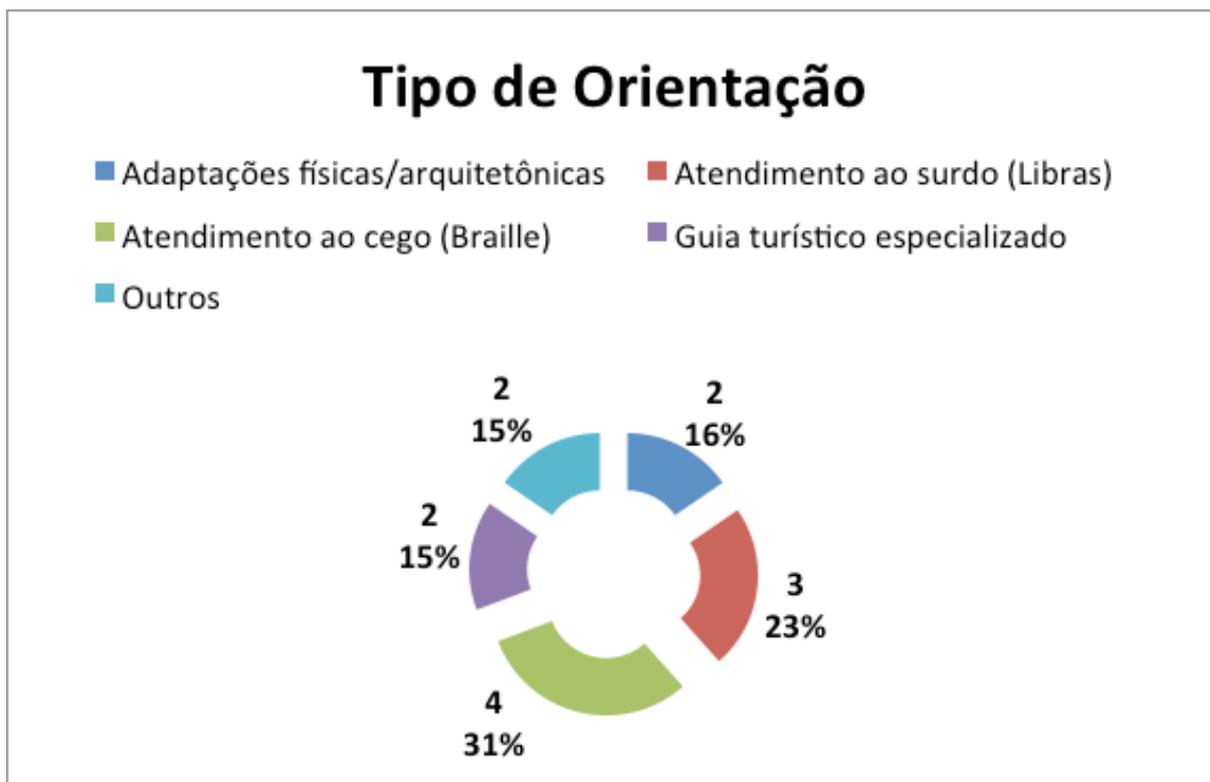


Gráfico 3

Segundo Nunes e Nunes Sobrinho (2010, p.269) “a acessibilidade se constitui em uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiência”. O que inicialmente era visto “apenas” como necessidade de adequação arquitetônica, atualmente é visto como necessária a adequação de comunicação, de transporte, respeito à diversidade, surgindo o conceito de *desenho universal*. Este prima pelo atendimento às diferenças entre as pessoas, com ou sem deficiência. “Na concepção de desenho universal, está embutida a idéia de não somente eliminar barreiras, mas essencialmente garantir acesso” (NUNES e NUNES SOBRINHO, 2010, p.270).

O I Encontro sobre *Acessibilidade no Turismo* atingiu o objetivo de discutir a temática, contando com a participação de algumas Secretarias do município, representantes dos estabelecimentos comerciais, Secretarias de Turismo de outros municípios, universidades particulares e públicas – federais – e estudantes, sendo um marco nas discussões iniciais sobre a temática no município e no *Campus Arraial do Cabo*.

Apesar de não conhecerem termos técnicos, os turistas entrevistados demonstraram um certo conhecimento sobre acessibilidade no turismo, reconheceram sua importância e apontaram para a necessidade de adaptação no município no que respeita à acessibilidade às pessoas com deficiência.

Conhecimento sobre Turismo Inclusivo

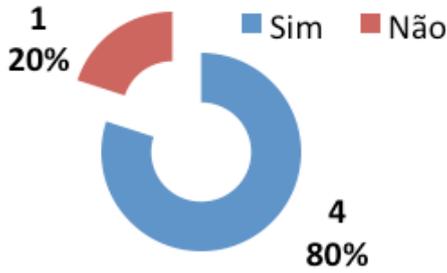


Gráfico 4

Importância do Turismo Inclusivo

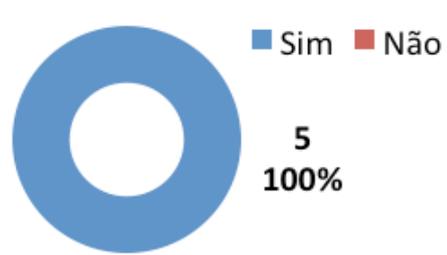


Gráfico 5

As entrevistas também apontam para o fato de haver entre os turistas pessoas com deficiência, o que corrobora para a pertinência do estudo em questão.

Existência na família ou conhecimento de alguém com Necessidades Específicas

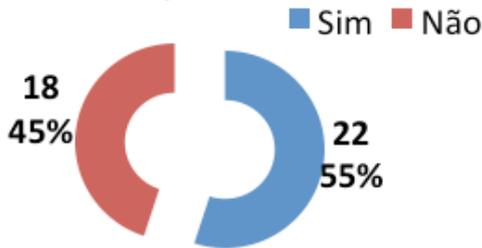


Gráfico 6

A pessoa com deficiência viaja/viajou para Arraial do Cabo

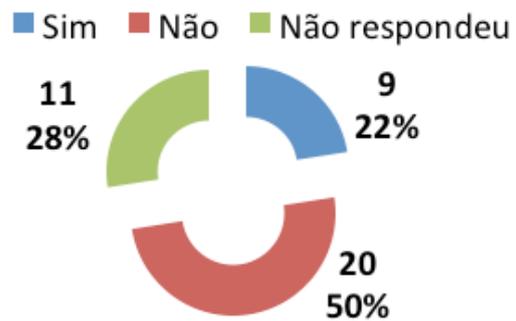


Gráfico 7

A pessoa encontrou estabelecimentos acessíveis

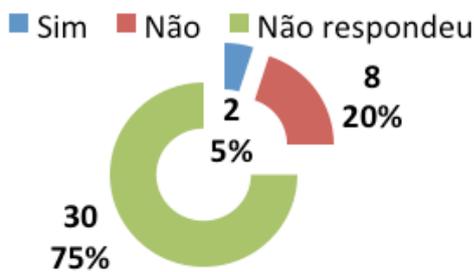


Gráfico 8

Impedimento do retorno da pessoa ao município

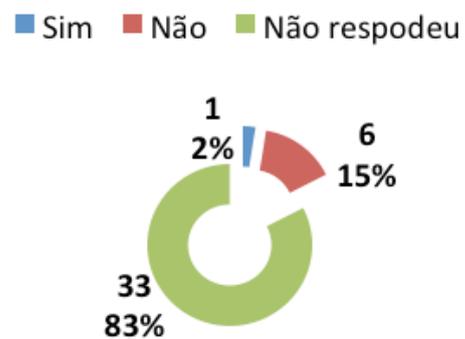


Gráfico 9

CONCLUSÕES

A pesquisa é de grande relevância para a proposição de adequações no município, que podem se tornar um benefício não somente ao turista que utiliza os serviços locais, mas principalmente na promoção aos residentes da cidade condições melhores de acesso aos serviços e espaços destinados ao uso comum, independente do estado – temporário ou permanente – das pessoas.

O cronograma inicial planejado para desenvolvimento da pesquisa não foi suficiente para o desenvolvimento de todas as etapas e ações previstas. Há a necessidade de oferta de cursos de capacitação para o atendimento às pessoas com deficiência (como por exemplo Língua Brasileira de Sinais) e de confecção de um manual de orientação sobre acessibilidade para o setor de turismo.

Mediante esta constatação a pesquisa terá continuidade nos anos 2012 e 2013, sob o título: *“Turismo Inclusivo às Pessoas com Necessidades Específicas em Arraial do Cabo: desdobramentos”* também através do PIBICT e nesta continuidade participando também do PROCÍÊNCIA -IFRJ)

Entende-se que apesar da acessibilidade se tratar de uma questão legal, uma garantia do cidadão, sugere-se que sua abordagem seja feita não somente neste âmbito, mas também, e principalmente, a partir da sensibilização para a questão humana e ética que a temática implica.

Certamente esta é uma discussão que tem que ser levada ao poder público, como garantia de uma política pública e ações afirmativas que assegurem equidade e igualdade de direitos aos cidadãos, conforme assegurado nos dispositivos legais nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Censo Demográfico 2000*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 12/05/2011.

CMMAD. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

DIAS, R. *Sociologia do turismo*. São Paulo: Atlas, 2003. 28 p.

EMBRATUR. *Diretrizes para uma política nacional de ecoturismo*. Brasília. 1994.

NUNES, L. R.; NUNES SOBRINHO, F. P. Acessibilidade. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. e JESUS, D.M. (Org) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010. 270 p.

REJOWSKI, M. ; COSTA, B. K. *Turismo contemporâneo: desenvolvimento, estratégias e gestão*. São Paulo: Atlas, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 41 p.

SILVA. Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. Disponível em <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07>>. Acesso em 06/08/2012.

THIOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996. 14 p.

Relato de experiência do I seminário sobre educação inclusiva do Instituto Federal do Ceará - *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova

Elissandra V. M. dos Santos

Instituto Federal do Ceará

elissandra@ifce.edu.br

Julliano Cruz Oliveira

Instituto Federal do Ceará

julliano.cruz@ifce.edu.br

Marilene Assis Mendes

Instituto Federal do Ceará

marilene.mendes@ifce.edu.br

Resumo

Este trabalho tem a finalidade de relatar a experiência da realização do I Seminário sobre Educação Inclusiva no Instituto Federal do Ceará - *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova. Apresentações artísticas, palestras, mostra de vídeo e imagens e discussões a respeito das pessoas com deficiência e sua inclusão foram as estratégias utilizadas para a construção desse evento. Os resultados da ação foram percebidos durante o seminário, pois o público pôde estabelecer relação entre educação e inclusão, despertar para as potencialidades que as pessoas com deficiências possuem, entender o trabalho da APAE do município de Limoeiro do Norte e ter um esclarecimento sobre a atuação do NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas Portadoras de Necessidades Específicas, na Instituição. Conhecer as ferramentas essenciais para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional fez com que se percebesse a importância de criar na Instituição a cultura da "educação para a convivência" em que cada um aceita e convive com a diversidade, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. O objetivo principal do seminário foi sensibilizar a comunidade ifceana para a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência. A interação entre os participantes oportunizou momentos inesquecíveis por tratar-se de um público diversificado como alunos, professores, técnicos administrativos, terceirizados, diretores e alunos de escolas estaduais de Tabuleiro do Norte, representantes da prefeitura municipal de Tabuleiro do Norte e comunidade em geral.

Palavras-Chaves: educação; inclusão; necessidades específicas; interação

Abstract

This paper aims to report the experience of organizing the Seminar on Inclusive Education conducted by the Federal Institute of Ceará- Campi Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte and Morada Nova. Performances, lectures, shows and video images and discussions about people with disabilities and their inclusion strategies were used to build this event. The results of the action during the seminar was that the public could establish the relationship of education and inclusion, to awaken the potential that people with disabilities have to understand the work of the municipality of APAE Limoeiro do Norte and have a clarification on the role of NAPNE- Center for Assistance to Persons with Special Needs in the institution. Knowing the essential tools for the inclusion of people with disabilities in vocational education shows us the importance of creating a culture in the institution of "education for coexistence" where everyone accepts and lives with diversity, seeking to break barriers architectural, educational and attitudinal. The main objective of the seminar was to sensitize the community ifceana the need of inclusion of people with disabilities. The interaction between participants opportunity unforgettable moments for being such a diverse audience of students, teachers, administrative staff, contractors, officers and public school students in North Board, representatives of the municipal government of the Northern Board and the community in general.

Key Words: *education, inclusion, special needs; interaction*

1º MOMENTO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A Educação Inclusiva baseia-se na construção de um processo em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam efetivar a igualdade de oportunidades para todos. Segundo Mantoan (2002), a inclusão se caracteriza por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade do processo de construção coletiva e individual do conhecimento.

O desafio maior persiste em oferecer a criança com deficiência não somente um espaço físico adequado e adaptado, mas principalmente o respeito e a valorização das suas potencialidades. “Reconhecer que um indivíduo possui limitações não significa que não seja participativo, e capaz de aprender. Seria um ponto de partida para refletir o como trabalhar as diferenças de modo a satisfazer as necessidades básicas e sua inclusão no meio social” (SOARES, PAULINO, 2009). A escola inclusiva almeja garantir os direitos sociais e constitucionais de cada indivíduo, aumentando a responsabilidade do sistema educacional.

A inclusão sempre foi um tema delicado no ambiente escolar, mas ultimamente tem sido bastante discutido e posto em pauta mundialmente. A Declaração de Salamanca foi o documento adotado por vários países na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha sobre princípios, política e prática em educação especial e tornou-se um marco para inclusão escolar de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares, proporcionando um grande salto para uma educação inclusiva.

“Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Após esse acordo mundial o Brasil edita a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 que no capítulo V sobre educação especial, artigo 58, assegura a oferta da educação para alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, preferencialmente (LDB Nº 9.394/96).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº 3.298 (1999), apresenta como princípios em seu inciso primeiro o desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural; no inciso segundo estabelece mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciando seu bem-estar pessoal, social e econômico; já o inciso terceiro menciona sobre o respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2004, p. 22). O Decreto Nº 7611/2011 trata do dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação profissional também aderiu a LDB, com o programa TecNeP que segundo o

portal do MEC “é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino”.

Porém, as leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão não são suficientes. É necessário que a lei seja realmente cumprida na prática. Uma das grandes dificuldades está na falta de capacitação do professor em trabalhar com esse público. A formação de professores desde a graduação deveria ser direcionada nesse sentido, pois se trata de situações verídicas que o docente enfrentará em sala de aula. Todos que fazem parte da escola também precisam estar preparados para acolher esse público de forma igualitária aos demais, inclusive a comunidade deve ser esclarecida quanto aos benefícios de uma educação inclusiva de maneira geral.

Neste sentido os Institutos Federais vem implantando Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Esses núcleos preparam a instituição para receber os portadores de necessidades especiais, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. Os *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova a partir de junho deste ano publicaram portarias de funcionamento desses núcleos. Porém, nenhuma atividade havia sido realizada. A capacitação dos profissionais que atuarão nos núcleos dessas instituições iniciou-se através da participação no Curso de Extensão em Educação Inclusiva do Programa de Formação em Educação Inclusiva - PROFEI, do Instituto Federal de Brasília, que como atividade da disciplina Práticas Inclusivas orientou que fossem realizadas ações, no *Campus* de lotação dos alunos do referido curso, que tratassem da Educação Inclusiva.

A proposta apresentada aos diretores dos *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova referiu-se a realização de um evento que pudesse sensibilizar a comunidade quanto à questão da inclusão de pessoas com deficiência na Instituição e na sociedade em geral. Um seminário foi considerado a melhor opção para despertar os servidores e alunos para o tema da inclusão, sendo esse despertar o primeiro passo na construção de um novo olhar para as pessoas com deficiência. Após a sensibilização, trabalhar-se-á no sentido de possibilitar que a comunidade ifceana se prepare para receber pessoas com deficiência de forma a criar na Instituição a cultura da “educação para a convivência” onde cada um aceita e convive com a diversidade.

Dessa maneira, iniciou-se a organização do evento. Primeiramente, foram pensadas opções para programação. Tentamos conhecer no município ou região pessoas e ou instituições que já desenvolvessem algum trabalho nessa área. Foi assim que tivemos contato com o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, ambos de Limoeiro do Norte. Contatamos também o NAPNE do *Campus* Fortaleza. Após, vários contatos acertamos com as palestrantes e apresentações artísticas. Mas, consideramos que precisaríamos de outras atividades para que o evento ganhasse a proporção que almejávamos, bem como percebemos a necessidade de procurarmos patrocínio para ser possível efetivamente tudo que planejávamos, o que foi obtido através da Prefeitura Municipal de Tabuleiro do Norte, cidade onde está localizado o *Campus* que sediou o evento.

Decidimos incluir na programação mostras de vídeo e imagens. O filme escolhido para exibição foi o documentário “Janela da Alma” dos diretores João Jardim e Walter Carvalho e

para a mostra de imagens selecionamos várias pessoas com deficiência que se destacaram na história brasileira e mundial como verdadeiros exemplos de superação.

2º MOMENTO: RELATO DA EXPERIÊNCIA

Descrição do Evento Dia 06/11

A abertura do I Seminário sobre Educação Inclusiva do Instituto Federal do Ceará- *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova contou com o jornalista do *Campus* Limoeiro, Luís Carlos de Freitas, como cerimonialista do evento. Após a leitura do texto inicial de acolhida, formou-se a mesa de autoridades que contou com a presença do Diretor Geral do *Campus* Limoeiro do Norte, José Façanha Gadelha; o Diretor do *Campus* Tabuleiro do Norte, Cícero de Alencar Leite; Diretora de Ensino do *Campus* Limoeiro do Norte, Antônia Lucivânia Sousa Monte; e a Psicóloga Eurandízia Maia da Silva, que representou a secretaria de educação de Tabuleiro do Norte, Francisca das Chagas Freitas Moreira. Após a execução do hino nacional, foram feitos os pronunciamentos das autoridades que se referiram, de modo geral, à grande satisfação pela realização de um evento com essa temática no IFCE – *Campus* Tabuleiro do Norte.

A apresentação do coral de surdos “Eu me importo” do Centro Integrado de Educação Especial e Inclusão Social de Morada Nova, apesar de não constar inicialmente na programação oficial, veio abrilhantar ainda mais o evento. A professora Márcia Nobre, coordenadora do coral, também exerceu a função de intérprete nesse primeiro momento. Márcia explicou a platéia os gestos que representam aplausos para os surdos, a partir daí foi uma grande emoção nas cenas que se seguiram. Eles se apresentaram através da linguagem de sinais – Libras - inclusive destacando o sinal de cada um. Depois, sua apresentação musical foi através de gestos.

Em seguida, a professora Maria Verônica Mendes Holanda proferiu sua palestra com o tema “Inclusão e Educação”. A palestrante possui muita experiência e uma formação contínua sobre o tema, dessa forma, ela enriqueceu sua participação relacionando citações de estudiosos e ou legislação com algumas situações vivenciadas na sala de recursos multifuncionais/ AEE do CEJA Dr. José Nilson Osterne de Oliveira em Limoeiro do Norte onde atua. Durante sua fala o público interagiu, com questionamentos, relatos e depoimentos. Em um dos momentos marcantes, o Diretor da Escola Profissional Avelino Magalhães, o professor Albert Einstein, emocionou a todos os presentes ao relatar a história de seu filho que foi diagnosticado com a Síndrome de Asperger e como sua família vem reagindo e se adaptando após essa descoberta. Ao final da tarde, durante o *coffee break*, muitas parcerias foram estabelecidas entre os presentes.

À noite, o Diretor do *Campus* Tabuleiro do Norte, Cícero de Alencar Leite, proferiu suas palavras enaltecendo a iniciativa da realização do evento e destacando a importância de se discutir essa temática na Instituição. Esse momento foi conduzido pela coordenadora do NAPNE de Tabuleiro do Norte, Elissandra Santos, que atuou como cerimonialista. A exibição do filme documentário “Janela da Alma” foi empolgante, a concentração era perceptível devido ao silêncio avassalador do ambiente. O encerramento foi um convite para a continuação do evento no dia seguinte.

DESCRIÇÃO DO EVENTO DIA 07/11

O segundo e último dia do I Seminário sobre Educação Inclusiva do Instituto Federal do Ceará- *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova contou com a coordenadora do NAPNE Limoeiro, Marilene Mendes, como cerimonialista. A primeira atração foi uma belíssima apresentação de dança dos alunos da APAE de Limoeiro do Norte, que dançaram e emocionaram ao som da música “Eu só quero um xodó”, de Luiz Gonzaga. Em seguida, a professora Ana Cristina Freitas de Moura proferiu sua palestra sobre “O trabalho da APAE de Limoeiro do Norte”. A palestrante fez um breve histórico da APAE nacional e local, falou da obrigatoriedade da inclusão na rede regular de ensino e sua repercussão nos alunos atendidos pela APAE. Destacou também a diversidade de trabalhos realizados na instituição e a colaboração de voluntários e da sociedade em geral.

Nesta manhã, contamos com a presença ilustre da secretária de ação social do município de Tabuleiro do Norte, a senhora Adriana Rebouças Maia. Ao final da palestra, a discussão sobre a inclusão foi empolgante e o público de um modo geral reconheceu a importância do trabalho realizada pela APAE.

Posteriormente, ocorreu a visita à mostra de imagens “Além das Diferenças”, que retratou pessoas com deficiências que se tornaram grandes destaques da história brasileira e mundial. Nomes como Ludwig van Beethoven (brilhante compositor e pianista, criando inúmeras sinfonias e concertos mesmo após ficar surdo); Christy Brown (escritor, poeta e pintor irlandês que teve paralisia cerebral, não conseguia falar nem se mexer, somente aos cinco anos percebeu que seu pé esquerdo obedecia a seus comandos e foi assim que ele passou a se comunicar); Jean Dominique Bauby (famoso jornalista francês que sofreu um ataque cardíaco ficando em coma por 20 dias, após isso não conseguia mover um só músculo de seu corpo, movia apenas uma pálpebra e foi assim que escreveu um livro, pois uma pessoa o ajudava recitando o alfabeto, quando chegava a letra que Jean desejava ele piscava e assim foi formando palavras, frases, textos); Stephen Hawking (famoso físico britânico que possui uma doença neurológica chamada Esclerose Amiotrófica Lateral, com mais de 40 anos de carreira seus livros o tornaram membro da Sociedade Real de Artes, um membro da Pontifícia Academia de Ciências e ganhador da Medalha Presidencial da Liberdade uma das maiores honrarias dos EUA); Brooke Ellison (primeira tetraplégica a se formar em Harvard); Antônio Francisco Lisboa – o Aleijadinho (escultor, entalhador e arquiteto do Brasil colonial, grande nome do Barroco americano); Roberto Carlos (líder da Jovem Guarda, é o mais importante cantor brasileiro, conhecido como “Rei”, perdeu parte da perna em um acidente de automóvel); Maria da Penha (cearense vítima de violência doméstica na qual ficou paraplégica e graças a sua luta conseguiu que fosse criada uma lei em defesa das mulheres vítimas dessas violências domésticas). Durante o *coffee break* relações foram firmadas entre representantes de várias instituições.

À tarde, a professora Lucineide Penha Torres de Freitas, do NAPNE de Fortaleza, proferiu sua palestra esclarecendo sobre o conceito, objetivos e atuação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas Portadoras de Necessidades Específicas dentro da Instituição, bem como norteou encaminhamentos sobre os próximos passos a serem seguidos pelos NAPNES dos *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova. Ao final da palestra, a professora tirou algumas dúvidas dos participantes sobre diversos tipos de deficiências e destacou que a inclusão é um processo que se constrói aos poucos e começa com momentos de sensibilização,

como o Seminário, que transformam nosso olhar para as pessoas com deficiência.

Como encerramento, tivemos a fala do Professor Cícero de Alencar Leite, Diretor do *Campus* Avançado de Tabuleiro do Norte, onde foi sediado o evento, que mais uma vez destacou a importância do tema tratado e agradeceu a colaboração de todos na realização do Seminário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o I Seminário sobre Educação Inclusiva do Instituto Federal do Ceará- *Campi* Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Morada Nova foram apresentadas várias estratégias para uma melhor inclusão das pessoas com deficiência. Através das palestras, discussões e depoimentos o público pôde relacionar educação e inclusão principalmente pelas experiências expostas pela prof.(a) Verônica M. Holanda de sua sala de recursos multifuncionais/AEE do CEJA Dr. José Nilson Osterne de Oliveira em Limoeiro do Norte onde trabalha. O despertar para as potencialidades que as pessoas com deficiências possuem foi confirmado através das mostras de vídeo e imagens. E o entendimento do trabalho da APAE do município de Limoeiro do Norte aconteceu a partir do discurso da prof.(a) Ana Cristina. Para finalizar o seminário em sua última palestra aconteceu o esclarecimento sobre a atuação do NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas Portadoras de Necessidades Específicas na Instituição.

A presença de um público diversificado como alunos, professores, técnicos administrativos, terceirizados, diretores e alunos de escolas estaduais de Tabuleiro do Norte, representantes da prefeitura municipal de Tabuleiro do Norte e pessoas da comunidade em geral, foi determinante para que o seminário atingisse seu principal objetivo de informar e sensibilizar o maior número possível de pessoas da comunidade ifceana.

Todo o processo de organização e funcionamento de qualquer ambiente depende de regras, principalmente em relação ao comportamento, e não é diferente em uma Instituição de Ensino. Esse processo deve passar pelo respeito mútuo, aceitação e compreensão das necessidades do outro, além de um processo aberto e dinâmico de negociação onde o aluno se sente responsável e participante. Neste sentido, esperamos que o convívio entre os diversos alunos, com e sem deficiências, bem como os comportamentos típicos de cada um e/ou de cada deficiência sejam naturais. Aconteça a construção de relações afetivas, pois elas podem proporcionar suporte emocional essencial para a formação da personalidade dos alunos com deficiência tornando-os, inclusive, mais autônomos, enquanto os ditos "normais" poderão desenvolver uma maior aceitação das diferenças. O suporte social se estabelece na convivência com os colegas e o apoio destes nas atividades e o Seminário foi a primeira oportunidade no *Campus* para vivenciar-mos essa convivência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

___ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. MEC. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. SEESP, 2001.

___ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. MEC. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. v.1. Coordenação geral SEESP/MEC. Organização Maria Saete Fábio Aranha. Brasília, 2004. 28 p.

___ *Decreto nº 7611*, de 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 12/11/2012.

___ *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12/11/2012.

DOMICIANO, Lucimara Perente; OLIVEIRA, Fernanda; SANTOS, Andréia Alves de Oliveira; SCHENKEL, Cladecir Alberto. *Educação inclusiva: amparo legal e desafios na atualidade*. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVI_posgraduacao090713171511.pdf>. Acesso em 14/11/2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Educação Inclusiva Especial*. Disponível em <<http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1115276908>>. Acesso em 13/11/2012.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPES (UNICAMP) In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 79-94.

PROGRAMA TEC NEP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=190:setec&id=12779:programa-tec-ep&option=com_content&view=article2/11/2012>.

SOARES, Maria Rosana; PAULINO, Paulo Cesar. *História e tendências da educação inclusiva*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Cornélio Procópio-PrAnais...III curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos PROEJA. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/historia-e-tendencias-da-educacao-inclusiva/23748/#ixzz2CC2gfZIJ>>. Acesso em 14/11/2012.

Síndrome de Asperger - Relato de uma experiência bem sucedida educação profissional

Priscila Pereira Mendes Nascimento

Instituto Federal de Brasília
priscila.nascimento@ifb.edu.br

Renzo Gonçalves Chaves

Instituto Federal de Brasília
renzo.chaves@ifb.edu.br

Sinara Nunes Guedes

Instituto Federal de Brasília
sinara.guedes@ifb.edu.br

Veruska Ribeiro Machado

Instituto Federal de Brasília
veruska.machado@ifb.edu.br

Resumo

O objetivo deste texto é relatar uma experiência bem-sucedida de inclusão de um estudante com síndrome de asperger em um curso de extensão de "Introdução ao Sensoriamento Remoto", ofertado em uma instituição de educação profissional. Para tanto, serão apresentadas as estratégias adotadas para promover essa inclusão. Essas estratégias levaram em consideração a legislação que documenta a educação inclusiva, bem como as informações obtidas por meio de literatura especializada acerca do transtorno denominado síndrome de asperger. Os resultados da experiência revelam ter havido, de fato, a inclusão do estudante, que pode ser comprovada principalmente pelo seu elevado desempenho no curso. Alguns fatores podem ser considerados determinantes para que se alcançasse esse resultado: participação da família; preparo prévio da equipe; apoio de monitores; encorajamento e empoderamento do corpo docente; construção de parcerias; formação da equipe envolvida com o curso; envolvimento da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: inclusão, síndrome de asperger, práticas pedagógicas.

Abstract

The purpose of this paper is to report a successful experience of a student's inclusion with asperger syndrome in an extension course of "Introduction to Remote Sensing", offered at an institution of professional education. Therefore, we will present the strategies adopted to promote this inclusão. Essas strategies took into account legislation which documents inclusive education, as well as information obtained through literature about the disorder called Asperger syndrome. Experiment results show that there was, in fact, the inclusion of the student, which can be proven primarily by its high performance in the course. Some factors may be considered determinant to reach this result: family participation; previous preparation of the team; support monitors, encouragement and empowerment of the faculty, building partnerships, training of staff involved in the course; involvement of the academic community.

Keywords: *inclusion, asperger syndrome, pedagogical practices.*

INTRODUÇÃO

A escola é um microcosmo da sociedade e, sendo assim, reflete a variedade existente no meio. Conviver com a diferença, portanto, faz parte da educação. Por isso, a promoção da inclusão deve fazer parte da agenda de todas as instituições de ensino.

Deve-se destacar que, desde a Constituição de 1988, a inclusão passou a ser tratada como dever das instituições de ensino. Um dos objetivos fundamentais trazidos por essa Constituição é: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Ela ainda define, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e estabelece, no artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. A Constituição também garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Posteriormente à Constituição de 1988, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Sobre a Política Nacional de Educação Especial, documento elaborado por grupo de trabalho constituído pelo Ministério da Educação aponta que

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (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, p.3)

Vale mencionar o que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Conforme o artigo 59 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A Lei ainda assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A perspectiva da educação inclusiva está presente também nas diretrizes para a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, 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. Especificamente em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas, vale esclarecer que o Decreto 7611/2011 determina, em seu Art. 2º, que “devem ser garantidos serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ou seja, o referido decreto define três grandes grupos para as pessoas com necessidades educacionais específicas: pessoas com *deficiência*, pessoas com *transtornos globais do desenvolvimento* e pessoas com *altas habilidades / superdotação*.

Observa-se que, no Brasil, já existem diretrizes oficiais que documentam e legitimam a educação inclusiva, que tem recebido destaque no país. Entretanto, para que as escolas trabalhem com base nos princípios da educação inclusiva, apenas a legislação não será suficiente, existem muitos outros elementos envolvidos no processo. Esses elementos são ainda mais complexos quando é necessário atender a um público cujo comprometimento não está relacionado à deficiência física (mobilidade, surdez, cegueira), e sim a transtornos globais de desenvolvimento.

Este texto apresenta as estratégias de atuação adotadas para incluir um estudante com síndrome de asperger em um curso de extensão de sensoriamento remoto ofertado no *campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília. As experiências relatadas, bem como as estratégias utilizadas revelam que, de fato, promover a inclusão exige muito mais do que a definição de uma legislação específica acerca do assunto. O artigo está estruturado nas seguintes partes: primeiramente, encontra-se uma reflexão sobre a inclusão: o que significa inclusão em uma instituição de ensino? Em seguida, encontram-se esclarecimentos acerca da síndrome de asperger. Na sequência, é apresentada a experiência de inclusão do estudante com síndrome de asperger: contextualização; metodologia utilizada; ações executadas e resultados.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Ao analisarmos o paradigma da inclusão, é necessário refletir sobre o que é inclusão e por que determinadas identidades existentes no nosso corpo social necessitam ser incluídas. Se admitirmos que necessitamos incluir determinados indivíduos em nosso sistema, devemos, como consequência, reconhecer que estes são excluídos socialmente.

A pós-modernidade trouxe para nós, mais do que nunca, o paradigma da igualdade e a luta pela afirmação das identidades enquanto reconhecimento das desigualdades sofridas por todos aqueles que não representam o perfil dominante no capitalismo, quais sejam: mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência. Na concepção de Erving Goffman (1975), o estigmatizado é aquele indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena numa determinada situação social.

Goffman afirma que existem três diferentes tipos de estigma: as *abominações do corpo*, que seriam as variações físicas; as *culpas de caráter individual*, como homossexualismo, vício, desemprego, distúrbio mental; e os *estigmas de raça, nação e religião*, que podem ser comuns aos membros da família por serem distribuídos por linhagem. O autor coloca que, quando somos apresentados a um estranho, temos uma tendência a encaixá-lo dentro de nossas expectativas normativas daquilo que ele deve ser, ou seja, criamos um estereótipo¹ para um determinado tipo de indivíduo e queremos que ele se enquadre nesse padrão.

A deficiência nesse contexto é sempre tida no imaginário social como falha ou imperfeição por fugir à norma ou ao padrão socialmente estabelecido do que deve ser o corpo humano. Até poucos anos atrás, o conceito de deficiência era classificado pela medicina, havendo uma responsabilização da pessoa com deficiência pela opressão que ela vivenciava.

Em 1972, Paul Hunt escreveu uma carta e publicou-a no jornal inglês *The Guardian*

¹ Estereótipo é uma generalização acerca de um grupo de pessoas, na qual características idênticas são estabelecidas a todos os membros do grupo, sem levar em conta as variações reais entre eles.

Extraído de: ARONSON. E, AKERT. R.M. WILSON. T.D, Psicologia Social. 1999, p. 294, 321.

convidando pessoas com lesões físicas a se juntarem a ele em um grupo de estudos sobre deficiência. A partir dessa iniciativa, foi criada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação –UPIAS. (DINIZ, 2007). Esse foi o primeiro grupo que começou a reconhecer a razão eminentemente social da deficiência, propondo que esta não está relacionada somente à questão física, mas também à discriminação social presente nesse processo. Desse modo, não eram as pessoas com deficiência incapazes de se integrar ao meio social, mas sim a sociedade incapaz de absorvê-las e de adaptar-se a elas.

Com essa mudança de paradigma, o Estado foi pressionado no sentido de adequar suas instituições para adaptar-se às diferenças. Dentre estas, a instituição educacional teve um papel fundamental nessa mudança de perspectiva e no enfrentamento do *status quo* vigente, partindo do pressuposto de que a convivência entre pessoas com deficiência e não-deficientes contribui para a formação de pessoas mais receptivas à diversidade.

Para Mantoan (2004) as ações educativas inclusivas têm como eixos: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aulas. A autora aponta que a educação caminha no sentido de desconstruir a homogeneidade que promove a fragmentação do ensino em classificações hierárquicas do conhecimento.

Morin (2001) entende a inclusão como um conceito que emerge da complexidade, da ideia de trama, de tecido, implicando o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora (MANTOAN, 2004).

Arroyo (2010) analisa as políticas escolares; ao refletir sobre as desigualdades escolares, aponta que estas sempre são vistas como produto dos desiguais, que são responsabilizados, assim, geralmente, a política educacional questiona a estrutura externa da escola, mas não repensa sua estrutura interna. Mantoan (2004) analisa que, ao conhecermos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão, verificamos que eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos, contribuindo para a elaboração de políticas segregacionistas e categorizantes no ambiente escolar, renegando a singularidade humana. A escola não deve ser inclusiva apenas para as pessoas com deficiência, mas a todos os alunos em sua diversidade. Nas palavras de Mantoan (2004)

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois se pretende que as diferenças se articulem e componham e que os talentos de cada um sobressaiam (p.41).

Pensar a inclusão dentro do ambiente escolar é, antes de tudo, pensar a inclusão na sociedade como um todo. A escola é um reflexo dessa sociedade, formada por essas pessoas. Daí as relações sociais que permeiam a escola serem as mesmas presentes na sociedade: preconceito, medo do desconhecido, dificuldade de aceitação, além de uma série de outros motivos para compreender e atender ao indivíduo que procura a escola.

Frigotto (2010) levanta a discussão sobre as mudanças no mundo do trabalho e a escola afirmando que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e

tecnicista”, afastando ainda mais o aluno com necessidades educacionais especiais.

A escola precisa ser um espaço adequado que priorize a segurança e oportunize a socialização e independência do aluno com necessidades especiais educacionais. Além do espaço adequado, é necessária formação específica para os envolvidos com este aluno através de cursos, seminários, debates e quaisquer instrumentos de formação que consigam atender aos profissionais em seus anseios de atendimento a este público. “É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão” (FARIAS et al., 2009).

O que se percebe como complicador é a falta de experiência do docente em ministrar aulas para pessoas com necessidades específicas (PNE), pois não há um prévio entendimento do problema a ser enfrentado e este professor precisa atender ao aluno sem condição alguma, o que traumatiza tanto o professor quanto o aluno, criando uma barreira maior tanto de um quanto de outro. Em sua formação inicial, o professor, no geral, não tem acesso a metodologias de trabalho para lidar com PNE.

O que precisamos entender é que cada um aprende de um jeito, independente de ter ou não necessidades educacionais especiais, o que é necessário é entender o tempo do aprendizado de cada um e adequação das estratégias de ensino que serão utilizadas.

Oportunizar o aluno a conviver com o que é diferente para ele é uma ótima forma de introdução à aceitação do aluno PNE dentro de sala de aula. A turma, quando tem acesso à informação previamente, tende a entender, aceitar e ajudar no que for preciso para promover a inclusão do aluno no contexto escolar, o que leva este aluno a ocupar seu espaço na sociedade.

Tudo isso precisa estar previsto no Projeto Pedagógico da instituição para nortear as ações que serão organizadas para receber esse aluno. Ademais, as Políticas Públicas de inclusão precisam ser integradas dentro da escola, passando pela questão de verbas específicas para atendimento dessa parcela da população, que serão utilizadas para desenvolvimento de materiais didáticos, formação de profissionais que atuarão direta ou indiretamente com esses alunos, adequação do espaço onde serão ofertadas as aulas práticas ou teóricas entre outros.

Para que a inclusão ocorra de fato, é necessário muito mais do que a quebra de barreiras arquitetônicas, ou mesmo, abertura de vagas para pessoas com deficiência. Para além, deve buscar uma nova concepção no que diz respeito ao que significa ensinar, sem moldes ou padrões pré-estabelecidos, entender o processo de ensino-aprendizagem como plural, não baseado em comparações entre estudantes em relação a um padrão estabelecido, mas em relação ao estudante em relação ao seu próprio desenvolvimento. A construção dessa nova escola só poderá surgir por meio da aceitação da diversidade enquanto norma para todos e no rompimento das categorizações relativas ao ensino tradicional.

SÍNDROME DE ASPERGER

Após a breve reflexão sobre educação e inclusão, considera-se necessário apresentar esclarecimentos acerca do transtorno denominado síndrome de asperger, tendo em vista que a experiência relatada neste texto ocorreu com um estudante portador dessa síndrome. É preciso enfatizar que, para promover inclusão, torna-se essencial conhecer o estudante e suas necessidades.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Classificação Internacional de Doenças (CID) 10 é uma publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar e codificar doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10, como é conhecida, fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10.

A Síndrome de Asperger - SA (CID 10 F84.5) é uma distorção severa no desenvolvimento de várias funções psicológicas básicas que não são normais em nenhuma fase do desenvolvimento. Essas distorções se manifestam através de prejuízos sociais duradouros, anormalidades na fala e movimentos peculiares (estereotipados): é um transtorno da infância que afeta predominantemente meninos e é semelhante ao autismo (transtorno autístico). Contudo, ao contrário do Autismo, não apresenta clinicamente atrasos significativos na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo (ORRÚ, 2010; TAMANAHA et. al. 2008; TEIXEIRA, 2012).

Historicamente, em 1943, o médico psiquiatra pediatra Leo Kanner, nascido na Áustria e radicado nos Estados Unidos, fez a descrição de 11 casos denominados por ele de “distúrbios autísticos” do contato afetivo. Ele percebeu que havia nesses casos uma incapacidade de relacionar-se com as pessoas desde o início da vida. O médico observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia; observou também aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Kanner enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição. Assim, em 1944, a Síndrome de Asperger foi finalmente definida pelo médico pediatra Hans Asperger (ORRÚ, 2010).

Seu perfil nosológico, embora incerto quanto à sua legitimidade, enquadra-se nos Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD), juntamente com Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Geral do Desenvolvimento NE, apresentando prejuízos qualitativos acentuados em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental individual, em outras palavras, a Síndrome de Asperger (SA) é o termo aplicado ao mais suave e de alta funcionalidade daquilo que é reconhecido como o espectro de distúrbios persuasivos (presentes e perceptíveis a todo o tempo) de desenvolvimento (espectro do Autismo).

A SA possui características marcadas por prejuízos na interação social, é, por muitas vezes, erroneamente confundida ou até mesmo diagnosticada como Perturbações Obsessivas-Compulsivas, Depressão, Esquizofrenia e, o mais comum, Autismo. Isso se dá pelo motivo de que os indivíduos com SA possuem interesses e comportamentos limitados, marcadamente, comportamentos estereotipados e autocríticos; dificuldades de mudanças e quebras de rotinas, bem como um forte traço de desorganização de ideias/pensamentos; baixa motricidade fina; dificuldades de interação social e em estabelecer laços de empatia com os pares (principalmente contatos físicos); dificuldade de concentração em assuntos que não lhes interessam; ansiedade frente às alterações súbitas; interpretações de linguagem literais e comunicação pobre, marcada por um comportamento ingênuo. Vale destacar que a SA distingue-se do Autismo pelo fato de que não há retardo ou alterações significativas de linguagem, bem como do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (TAMANAHA et. al. 2008; TEIXEIRA, 2012). Tager-Flusberg (1993) indica que indivíduos com Autismo não desenvolvem

uma compreensão de linguagem e comunicação necessária para troca de informações.

Quanto ao diagnóstico da síndrome de Asperger (SA), alguns autores posicionam-se resistentes e outros passaram a defender a validação da síndrome como entidade nosológica, o que já foi abordado anteriormente neste artigo.

A EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA DE INCLUSÃO

O objetivo desta seção é apresentar a experiência de inclusão de um estudante com síndrome de asperger em um curso de extensão de sensoriamento remoto. Para isso, será feita primeiramente uma contextualização da situação. Em seguida, será relatada a metodologia utilizada para promover a inclusão, juntamente com as ações executadas e, por fim, encontram-se os resultados.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO

No primeiro semestre de 2012, o *campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília abriu processo seletivo para um curso de extensão denominado “Introdução ao sensoriamento remoto”, financiado pelo Edital PREX/IFB nº 037/2011. O referido curso foi desenvolvido por meio de aulas teóricas na modalidade de Ensino a Distancia (EAD) utilizando a plataforma *moodle* e por meio de aulas práticas presenciais. Seu público-alvo era constituído por professores de ensino médio e alunos matriculados em cursos técnicos e de graduação na área de Geociências ou Meio Ambiente e áreas afins. O processo de seleção ocorreu em duas etapas: avaliação do formulário de inscrição, etapa eliminatória, na qual o candidato deveria comprovar seu vínculo com as áreas afins exigidas no edital; e análise curricular, etapa classificatória.

No período em que o edital estava aberto, a coordenação pedagógica do *campus* Samambaia foi procurada pelos pais de um candidato ao curso de extensão. Foi, então, marcada uma reunião com a família na qual estavam presentes duas equipes: a pedagógica e a do núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) do *campus*. Nessa reunião, a família expôs o interesse de que o filho, que tem síndrome de asperger, concorresse a uma vaga no curso de sensoriamento. Entretanto, segundo eles, só fariam a inscrição dele caso a instituição se declarasse preparada para acolhê-lo.

Vale destacar que os pais, exímios conhecedores da síndrome do filho, dedicaram-se ao longo da vida ao desenvolvimento do rapaz e, por isso, tinham medo de que, em uma instituição que não estivesse devidamente preparada para recebê-lo, pudesse haver algum retrocesso no desenvolvimento já alcançado pelo jovem.

O objetivo dos pais nessa reunião foi informar a equipe pedagógica e o NAPNE sobre as características do filho para que a escola avaliasse, juntamente com o corpo docente que atuaria no curso, a viabilidade de recebê-lo como aluno. É importante reforçar que os pais tinham pleno conhecimento dos seus direitos, estando embasados em toda a legislação mencionada na introdução deste artigo. Contudo, como já foi apresentado, a família tinha consciência de que, para atingir a verdadeira inclusão, não bastam apenas leis, mas também um mínimo de preparo da equipe que atuará com aqueles que têm necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, nesse primeiro encontro, foi traçado um perfil do estudante: rapaz de 19 anos, diagnosticado desde a infância com síndrome de asperger, graduando em Geografia. As principais características também foram destacadas nesse encontro:

- ♦ relativo isolamento, dificuldade de relacionar-se;
- ♦ timidez;
- ♦ ausência de problema cognitivo;
- ♦ importância dos detalhes, até a entonação de voz pode ser decisiva;
- ♦ capacidade de organização, mas respeitando-se o tempo próprio;
- ♦ interpretação literal da linguagem;
- ♦ poder de síntese prejudicado;
- ♦ dificuldade com material didático-pedagógico muito extenso.

Em linhas gerais, após a reunião, a família já havia dado as diretrizes para que a equipe pedagógica e o NAPNE pudessem preparar o corpo docente em relação à atuação com aquele estudante. Posteriormente, foi possível verificar que a participação da família nesse processo permitiu que a Instituição se preparasse para um atendimento educacional específico, o que garantiu a participação exitosa do estudante no curso.

A primeira reunião com a família foi apenas o início de um longo processo. Após esse primeiro contato, a coordenação pedagógica e o NAPNE conversaram com a equipe gestora do *campus* acerca do caso e também com o corpo docente do curso². Inicialmente, havia muita resistência por causa de experiências anteriores malsucedidas. Nas experiências anteriores, entretanto, não houve o processo pelo qual estava se passando nesse caso: eram estudantes que não tinham sido devidamente diagnosticados, com pais que não conheciam ao certo as necessidades dos filhos. Dessa vez, a coordenação pedagógica e o NAPNE, tendo um diagnóstico prévio, puderam traçar um plano de ação para atender ao estudante. Diante do comprometimento da equipe pedagógica e do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, que pactuaram com os professores total acompanhamento das atividades com o objetivo de auxiliá-los a lidar com o caso, o corpo docente sentiu-se mais seguro para atuar.

Cabe destacar que tudo isso ocorreu antes mesmo de o estudante se inscrever no curso. Os pais tomaram essa iniciativa para preparar a Instituição para recebê-lo, caso fosse contemplado com uma vaga. Isso comprova o quanto a família já deve ter sofrido com atendimento educacional inadequado para o filho. Somente após a primeira reunião com a equipe pedagógica e o NAPNE a família sentiu-se segura para inscrever o filho, que foi contemplado com uma vaga. Deve-se destacar que ele não concorreu como PNE, submeteu-se à ampla concorrência e teve seu currículo aprovado para o curso.

METODOLOGIA ADOTADA PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Partiu-se do princípio de que, para realizar verdadeiramente a inclusão do estudante, seria necessário conhecer bem a síndrome, para que as práticas pedagógicas fossem

² O curso foi ministrado por duas professoras: uma bacharela em Geografia, doutora em Geologia; e outra tecnóloga em Agrimensura e mestranda em Engenharia do Meio Ambiente.

adaptadas adequadamente. O primeiro passo tinha sido dado pela própria família, que informou a equipe pedagógica acerca das características do filho. Mas o que é a síndrome? Como ela se manifesta? Quais são suas características? Era preciso buscar resposta para essas perguntas para que, posteriormente, fosse feito outro questionamento: como promover a aprendizagem nessa situação?

Foi traçado um plano de ações com o objetivo geral de promover a inclusão do aluno com síndrome de asperger e com os seguintes objetivos específicos:

- ◆ capacitar o corpo docente para atuação específica;
- ◆ difundir informações sobre a síndrome de asperger;
- ◆ adaptar as práticas pedagógicas;
- ◆ discutir acerca de atendimento educacional especializado de estudantes com outras necessidades específicas.

Foram incluídos no plano de ações todos os membros da comunidade acadêmica, e a sua realização ocorreu a partir da ação conjunta realizada por três coordenações: NAPNE, pedagógica e assistência estudantil. As seguintes etapas fizeram parte desse plano de ações:

ETAPAS			
1ª Etapa: Conhecer a Síndrome de Asperger.	2ª Etapa: Mobilizar a comunidade acadêmica para o acolhimento.	3ª Etapa: Refletir sobre as práticas pedagógicas.	4ª Etapa: Acompanhar o desenvolvimento das atividades.

A seguir serão sintetizadas as ações realizadas em cada etapa.

Primeira Etapa – Conhecer a síndrome de asperger

Nessa etapa, a equipe pedagógica, o NAPNE e a assistência estudantil concluíram haver a necessidade de preparar os docentes e os monitores do curso antes do início das aulas. Como a Instituição já tinha conhecimento do transtorno do aluno, seria possível preparar uma formação prévia. Isso se fazia necessário principalmente por causa das seguintes características dos portadores da síndrome de asperger: dificuldade de relacionar-se; apego aos detalhes e à rotina. Seria preciso preparar a equipe e os professores para que, já no primeiro dia de aula, fosse possível garantir um ambiente acolhedor. Ademais, era preciso também cuidar dos detalhes da primeira aula, para que não houvesse muitos imprevistos. Essa preocupação se justifica pelo fato de as aulas acontecerem no laboratório de informática e de dependerem do funcionamento de programas específicos.

Sendo assim, foi feito um convite para uma profissional da Secretaria de Educação do Distrito Federal³(SEDF) fazer uma palestra com o objetivo de informar a comunidade acadêmica acerca do que é a síndrome e de suas características. A palestra durou cerca de três horas, sendo que uma hora foi dedicada exclusivamente para perguntas. Além disso, a profissional da SEDF também ajudou a equipe a traçar as estratégias para atender adequadamente o

3 A professora Sandra Maria Costa Barbosa foi responsável por essa fase da formação.

estudante. Todos foram convidados a participar desse momento, sendo que a presença daqueles que estavam diretamente envolvidos no curso de Sensoriamento era imprescindível. Compareceram nesse evento professores que não estavam envolvidos diretamente com o caso e também os que se relacionariam diretamente com o estudante: assistentes de estudantes, pedagogas, professoras e monitores do curso. Vale ressaltar que, devido à natureza do curso, ministrado na modalidade semi-presencial e com encontros presenciais no laboratório de informática, os docentes contavam com dois monitores⁴, que os auxiliavam principalmente nas atividades realizadas no laboratório.

Nessa formação, a professora explanou sobre os transtornos globais de desenvolvimento, com foco no autismo e na síndrome de asperger. Os seguintes temas foram abordados: o que são esses transtornos; graus de comprometimento; diagnóstico; características do portador. Ao final da explanação, algumas informações foram determinantes para que começássemos a avaliar a nossa atuação com o estudante:

- ◆ dificuldade acentuada em relação ao uso de comportamentos não verbais (contato visual, gestos, expressão facial);
- ◆ padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades;
- ◆ resistência à mudança, apego à rotina;
- ◆ dificuldade de compreensão da linguagem conotativa.

Logo nesse primeiro momento, percebemos que essas características exigiriam algumas adaptações em relação ao comportamento do professor em sala de aula, conforme se observa a seguir:

Características do Asperger	Com atuar em sala de aula?
• Dificuldade acentuada em relação ao uso de comportamentos não verbais (contato visual, gestos, expressão facial).	• Dirigir-se diretamente ao estudante com asperger, não dar comandos de costas para a turma; observar constantemente a compreensão do estudante em relação aos comandos.
• Dificuldade de compreensão da linguagem conotativa.	• Utilizar preferencialmente a linguagem denotativa e, quando houver uso da conotação, explicar o que quer dizer com a expressão.
• Resistência à mudança, apego à rotina.	• Deixar sempre claro como a aula será desenvolvida; fazer rotinas de aula bem esquematizadas; avisar quando houver imprevistos.
• Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.	• Manter sempre o diálogo; utilizar os colegas como parceiros de trabalho; selecionar um monitor para estar sempre presente, auxiliando-o mais diretamente em casos de dificuldade.

A formadora ainda destacou que deveríamos utilizar as informações fornecidas pela família para definirmos melhor nossa ação com o estudante, uma vez que há uma lista extensa de características que nem sempre se manifestam em todos os aspergers. Portanto o primeiro passo é conhecer o perfil do estudante. Como a família havia destacado que o maior problema enfrentado pelo filho era a inserção em grupos, tendo em vista que, devido aos

4 Os monitores são alunos dos cursos técnicos da área de meio ambiente do campus. Um deles encontrava-se, à época do curso, no segundo semestre de Reciclagem e a outra, no segundo semestre de Controle Ambiental.

comportamentos estereotipados do estudante, os colegas o excluía, concluímos que a verdadeira inclusão do aluno dependeria também de um trabalho de orientação com os colegas de turma. A especialista concordou com isso e, então, após a formação, o grupo definiu uma estratégia para o primeiro dia de aula, com o objetivo de mobilizar a comunidade acadêmica para o envolvimento.

Segunda Etapa – Mobilizar a comunidade acadêmica para o acolhimento

A estratégia para o primeiro dia de aula teve como foco a mobilização dos discentes para o acolhimento do estudante com asperger. Essa estratégia pode ser assim sintetizada: enquanto a professora apresentava o curso, a equipe pedagógica chamou cada aluno para uma entrevista individual. No momento em que o aluno com síndrome de asperger foi chamado, o NAPNE e a assistência ao estudante entraram em sala para informar os alunos acerca das características do colega e para solicitar o apoio de todos ao longo do curso.

As entrevistas foram muito ricas e permitiram conhecer o perfil da turma. Em relação ao aluno com asperger, vale transcrever o que ele respondeu em relação às expectativas que tinha com o curso:

“Procurei o curso para adquirir conhecimentos e para atuar no mercado de trabalho”.

“Quero aprender mais sobre outras áreas dentro da Geografia.”

“Gosto muito da área de meio ambiente. Adoro o Google Earth.”

A entrevista com os alunos permitiu que conhecêssemos a turma e também que soubéssemos mais sobre o estudante que estávamos acompanhando mais diretamente. Foi importante descobrirmos que o estudante tem paixão pela área do curso, pois isso o ajudaria a se concentrar. Como informado na formação prévia, os portadores de asperger apresentam padrões restritos de interesses e, se a área do curso despertava interesse no estudante, então ele não teria dificuldade para concentrar-se no assunto.

Após as entrevistas, a equipe pedagógica encaminhou os dados da turma compilados para os professores do curso, para o NAPNE e para a assistência estudantil.

Considerou-se, então, que a etapa inicial de mobilização estava finalizada e que seria preciso agora aprofundar as reflexões em relação à adequação das práticas pedagógicas para atender aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Terceira Etapa – Refletir sobre as práticas pedagógicas

Para refletir sobre a atuação pedagógica com pessoas com necessidades específicas, o NAPNE e a Coordenação Pedagógica promoveram um seminário, desenvolvido em dois dias. No primeiro dia, o objetivo do seminário foi discutir sobre a atuação pedagógica levando-se em consideração todos os casos recebidos no *campus* naquele semestre (1º/2012): baixa visão, deficiência auditiva, síndrome de asperger e síndrome de brugada. No segundo dia, foi feita uma oficina especialmente para discutir a atuação pedagógica com estudantes que têm síndrome de asperger.

Para o primeiro dia do seminário, procuramos convidar profissionais com experiências

diversas, para enriquecer o debate:

- ◆ Síndrome de Asperger: os pais do aluno fizeram um relato de experiência sobre a formação do filho que tem síndrome de asperger.
- ◆ Deficiência Auditiva: profissional da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal (APADA/DF), que compartilhou suas experiências nessa Associação.
- ◆ Baixa Visão: profissional responsável pela consolidação dos núcleos de apoio aos estudantes com necessidades específicas no Instituto Federal de Brasília.
- ◆ Síndrome de Brugada: profissional da área de saúde do campus.

Estavam presentes no seminário professores e técnicos do campus, além dos alunos que são monitores do curso de Sensoriamento Remoto, que foram especialmente convidados para o evento pela equipe pedagógica. O depoimento dos pais foi extremamente rico e auxiliou os monitores e os professores a adequarem o comportamento para atuar com o aluno. Quando o seminário ocorreu, havia duas semanas de aula e, por isso, docentes e discentes já tinham tido o primeiro contato com o estudante e tinham algumas dúvidas. Uma das questões importantes foi em relação à parte do curso que é a distância. Como na conversa inicial da família focamos o relacionamento interpessoal, não havíamos previsto como deveria ser o comportamento dos docentes na parte do curso ministrada a distância. Ficou claro que, a distância, seria necessário que o professor respondesse com o máximo de rapidez aos questionamentos do estudante, pois o silêncio elevava a ansiedade e o prejudicava. Dessa forma, começamos também a refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas nas atividades a distância.

O segundo dia de seminário foi reservado para a realização de uma oficina sobre a atuação pedagógica com alunos que têm síndrome de asperger. Com a finalização do seminário, consideramos que as informações mais importantes haviam sido dadas para aqueles que atuariam diretamente com o estudante. Vale destacar que a conversa com a família em momentos diferentes do curso, inclusive no seminário, mostrou-se extremamente produtiva, já que adaptamos nossas ações com base no *feedback* dado pelos pais.

Quarta Etapa - Acompanhar o desenvolvimento das atividades.

O acompanhamento das atividades do curso pelo NAPNE, pela Coordenação Pedagógica e pela Assistência Estudantil foi extremamente importante, pois, assim, os professores e os monitores sentiam que teriam o apoio de uma equipe multidisciplinar caso tivessem dificuldade para atuar em sala de aula. Como as aulas ocorriam quinzenalmente aos sábados, as três coordenações citadas anteriormente fizeram um rodízio, de forma que sempre havia alguém para dar apoio caso fosse necessário. Ao final do curso, não tivemos incidente algum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do curso de Introdução ao Sensoriamento Remoto, concluímos que a estratégia adotada foi bem-sucedida, pois, na avaliação das professoras, o aluno com síndrome de asperger obteve o melhor desempenho da turma. Para que obtivéssemos esse resultado,

consideramos que alguns fatores foram essenciais. A seguir encontra-se uma síntese dos elementos que consideramos definitivos para a promoção da inclusão do aluno do qual este texto trata.

1. **Participação da Família:** a participação da família foi essencial para o sucesso do estudante no curso. Essa participação, além de desencadear na escola o reconhecimento de que todos precisavam se preparar adequadamente para receber o aluno, também foi definitiva para que conhecêssemos as principais características desse estudante. Foi a família que nos guiou, com as suas informações, para que pudéssemos elaborar um plano de ação. Ademais, o contato com os pais do aluno após o início das aulas possibilitou que professores e monitores trocassem experiências com a família, o que contribuiu para o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvida.
2. **Preparo prévio da equipe:** essa experiência permitiu reconhecer a importância de planejarmos o atendimento educacional especializado antes mesmo do primeiro contato com o aluno. Isso só foi possível graças ao envolvimento da família, que procurou a Instituição e a informou acerca das características do filho, permitindo que NAPNE e Coordenação Pedagógica pudessem, assim, propor ações de formação da equipe que atuaria com o estudante. Vale destacar que, quando o planejamento começa depois que o aluno já está frequentando as aulas, muitas vezes por desconhecimento da necessidade específica daquele aluno, a possibilidade de não atendê-lo adequadamente logo no início do processo pode acarretar a sua desistência ou insucesso.
3. **Monitores:** antes mesmo de a família procurar a escola, o curso estava previsto para ser ofertado com o apoio de dois monitores em sala de aula, em decorrência da sua natureza: semi-presencial, com aulas ofertadas exclusivamente no laboratório de informática. Além disso, as professoras avaliaram que o nível de dificuldade dos programas utilizados no curso era alto, por esse motivo, seria preciso o apoio de monitores para que os alunos pudessem ser atendidos individualmente enquanto lidavam com os programas. A presença desses monitores foi extremamente produtiva para o acompanhamento mais direto do aluno com síndrome de asperger. Desde o início, solicitamos que um deles sempre estivesse próximo desse aluno, para responder aos seus questionamentos e auxiliá-lo em algum comando que não tivesse ficado claro. Como essa era a função dos monitores com a turma como um todo, não houve constrangimento algum por parte do aluno. Destaca-se ainda o envolvimento dos monitores, que participaram de todas as formações e passaram a conhecer com propriedade as características do estudante. Ao final das aulas, a monitora que acompanhava o estudante mais de perto procurava a Coordenação Pedagógica e fazia uma espécie de relatório acerca do desempenho e do comportamento dele.
4. **Encorajamento e empoderamento dos professores:** no *campus*, havíamos tido outra experiência com um estudante cujo transtorno não tinha sido identificado pela família. Houve muita dificuldade da equipe para propor um atendimento educacional especializado, e o estudante abandonou o curso. Por isso, quando a família do aluno com síndrome de asperger procurou a Instituição, vivíamos ainda sob o trauma de um

fracasso. Entretanto, com a participação da família, foi possível desenvolver estratégias que deram aos professores informações que os deixaram seguros para atuar, o que gerou envolvimento do corpo docente. Além disso, a interação entre os professores e outros profissionais que trabalham com alunos com necessidades educacionais específicas foi muito produtiva. Tudo isso trouxe motivação para o corpo docente trabalhar com esse público.

5. Parcerias: ficou evidente que, para trabalharmos exitosamente com estudantes com necessidades específicas, precisamos de apoio de uma equipe multidisciplinar. Entretanto, nem sempre os *campi* têm à disposição essa equipe. Por isso, é preciso fazer parcerias para que tenhamos apoio de profissionais especializados para trabalhar com os casos. Na experiência aqui relatada, tivemos como parceira a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contamos também com a colaboração da família, como já apontado, e de profissionais da rede federal de educação tecnológica, incluindo o IFB.
6. Formação de toda a equipe envolvida (professores, monitores, NAPNE, equipe pedagógica, assistência estudantil): concluímos que, para atuar adequadamente com alunos com necessidades educacionais específicas, é necessário que tenhamos o máximo de informações acerca do caso, pois apenas dessa forma é possível promover adequadamente a adaptação das práticas pedagógicas. O ideal seria que essas orientações fossem primeiro transmitidas pela própria família, como ocorreu no caso relatado. É imprescindível também ouvir especialistas e trocar experiências com educadores que já atuam com alunos com necessidades específicas. Dessa forma, ocorre a formação continuada em serviço, que trará a todos segurança para atuar com propriedade em determinadas situações. Sem essa formação em serviço é praticamente impossível alcançar sucesso. No caso do curso em questão, havia ainda uma especificidade: ele foi ofertado na modalidade semi-presencial, o que exigiu que, nessa formação, definíssemos estratégias de atuação não só na sala de aula presencial, mas também nas atividades a distância.
7. Envolvimento de toda a comunidade acadêmica: para que um estudante com necessidade específica seja verdadeiramente incluído, é preciso que toda a comunidade acadêmica o acolha. Essa é a conclusão à qual chegamos com a experiência de inclusão aqui relatada. Se o corpo discente não tivesse sido incluído nas ações propostas, dificilmente, teríamos obtido o mesmo resultado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, MIGUEL. *Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ARONSON. E, WILSON, T. D, AKERT. R. M. *Psicologia social*. LTC: 3ª ed.1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *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.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FURTADO, Sabrina R. M. M. *Síndrome de Asperger: Perspectivas no Desenvolvimento*. 2009. Trabalho de Conclusão do Curso. Curso de Psicologia. Universidade do Extremo Sul-Catarinense, UNESC. Criciúma.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.

FARIAS, I M. S., et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. LEPED/UNICAMP, 2004.

TAMANHAHA, Ana Carina, et. al. *Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger*. Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo (SP), Brasil. *RevSocBrasFonoaudiol*. 2008;13(3):296-9.

TAGER-FLUSBERG, H. *What language reveals about the understanding of minds in children with autism*. In: *Understanding Other Minds. Perspectives from Autism* (eds. S. Baron –Cohen, H. Tiger – Flusberg, & D. J. Cohen). Oxford: University Press, 1993.

ORRÚ. Sílvia Ester. *Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais*. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 53/7 – 10/10/10.

Construindo materiais pedagógicos adaptados para alunos com NEE

Giovana da Silva Cardoso

Instituto Federal do Rio de Janeiro

giovana.cardoso@ifrj.edu.br

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Atividade: Construindo Materiais Pedagógicos Adaptados para alunos com NEE

Período de realização: Maio a Novembro de 2012

Alunos da Disciplina Educação Inclusiva para professores de física e matemática

envolvidos:

Aila Cristina Sampaio

Aline Ferreira Delcarpe

Caroline Zamboti

Christian

Clinton Dutra

Ednéia Moreira

Gabriel Figueiredo Ribeiro

Gabriela Lopes

Feliphe de Souza

Iara

Jéssica Simões

Naiane Nádia Sampaio Teixeira

Silvânia Duriguetto

Vinício

Wallace Luiz Barbosa

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciaturas em física e matemática do IFRJ, campus Volta Redonda, têm como concepção a formação do aluno para atuar como professores críticos, reflexivos e criativos. Buscamos preparar os alunos para o trabalho com a diversidade. Sendo assim, optamos em desenvolver um projeto na disciplina de Educação Inclusiva para Professores de Física e Matemática, para a confecção de materiais adaptados para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), são aqueles que exigem métodos e recursos aos quais, somente por meio deles, o aluno tem acesso ao conhecimento, em vista de dificuldades de comunicação (sensorial), como nas deficiências auditiva e visual; dificuldades de locomoção e apreensão (deficiência física); ou dificuldades advindas de limites intelectuais. Outras necessidades são originadas do alto interesse e atenção de alguns alunos por assuntos determinados ou da presença de habilidades acima da média.

Segundo o documento do MEC intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, são os "(...) alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos..." Portanto, optamos em realizar atividades de caráter teórico e prático na disciplina de Educação Inclusiva para Professores de Física e Matemática, para que os licenciandos dos cursos de física e matemática pudessem conhecer cada deficiência e elaborassem materiais para desenvolver conteúdos acadêmicos com os alunos com NEE.

De acordo com Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento as Pessoas Deficientes Visuais – CAP da Fundação Catarinense de Educação Especial, com sede no município de São José/ Santa Catarina (1995):

O material pedagógico adaptado, serve como auxiliar da ação docente na busca de resultados em relação à aprendizagem de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades e desempenha um papel nuclear em programas direcionados a atender as necessidades especiais dos educandos, percebendo estes em toda a sua singularidade. (p. 5)

Por esse motivo, percebemos a importância do material pedagógico adaptado, para atender a demanda de alunos com NEE. É relevante frisar que os licenciandos necessitam na prática, dessa temática para intervir de forma positiva nas realidades que irão atuar. A inclusão está acontecendo e precisamos oferecer suporte para a atuação dos futuros professores

de física e matemática.

OBJETIVOS

- ◆ Conhecer as principais características das deficiências;
- ◆ Produzir recursos pedagógicos adaptados para atender as necessidades dos educandos com NEE.

JUSTIFICATIVA

Mediante o contexto atual voltado para a inclusão de pessoas com NEE, faz-se necessário criar possibilidades de atuação do futuro educador através de projetos que promovam a diversidade. Atuando na disciplina de Educação Inclusiva para Professores de Física e Matemática, percebemos que os acadêmicos possuíam uma visão equivocada sobre as deficiências e as possíveis adequações curriculares. Após meio período da carga horária semestral desta disciplina, começamos o embasamento teórico sobre cada uma das deficiências. Cada aula foi uma descoberta coletiva sobre as deficiências e sobre as possibilidades de aprendizagem escolar de cada pessoa com NEE. Sendo assim, o projeto se justifica pela possibilidade de aperfeiçoar o processo de ensino voltado a essa clientela, a fim de obter parâmetros para sistematizar e organizar procedimentos pouco disponíveis.

Buscamos embasamento teórico-metodológico através de pesquisas bibliográficas e percebemos a importância das adequações para o sucesso do aluno com NEE. Dentre os teóricos que pesquisamos, podemos citar Bueno e Resa (1995 apud CIDADE; FREITAS, 2002, p. 42-43), ao afirmar que adequações poderiam envolver:

- ◆ adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, espaço e recursos materiais;
- ◆ adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação;
- ◆ aplicação de uma metodologia adequada à compreensão dos educandos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, por meio de exemplos concretos, incentivando a expressão e a criatividade;
- ◆ adaptações de objetos e conteúdos, adequando-os, quando for necessário, em função das necessidades educativas especiais, dando prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo os mínimos e introduzindo os novos quando for preciso.

Em virtude disso, enfatizamos o direito que todos têm a uma educação de qualidade, com recursos adequados para a sua aprendizagem. Se a escola deve promover a apropriação do conhecimento, precisamos no momento atual focar junto aos futuros professores, estratégias metodológicas adequadas para a diversidade de alunos que encontramos. Sabemos de início, que não aprendemos da mesma forma. Então, o que fazer para que todos aprendam? Que instrumentos o professor poderá utilizar para promover a aprendizagem dos alunos? Será que a mesma estratégia, o mesmo recurso vale para todos os alunos?

O artigo da Revista Inclusão do MEC, intitulado: Eixos de acessibilidade – caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva da autora REILY (2007), trata da prática docente

destacando que:

Fazer de uma forma só, ou ensinar de uma forma só, não cabe mais no perfil do ser professor. É preciso aprender a fazer diferente, fazer diferente significa reconhecer os processos de construção de conhecimento utilizados pelos diversos aprendizes que se encontram em sala de aula – é descobrir um jeito de ensinar que comunica a todos e deixa que todos se comuniquem. Cabe ao professor, em primeiro lugar, conhecer seus alunos, sua história acadêmica, as estratégias já desenvolvidas no seu percurso rumo à construção do conhecimento almejado. (p.19)

As possibilidades para ensinar precisam ser intensificadas, pois não aprendemos da mesma forma que o outro.

Permeados por esta ideia, entende-se que, uma questão fundamental que deva ser examinada para a efetivação de uma educação inclusiva, é o oferecimento de recursos adaptados capazes de darem suporte ao processo de apropriação do conhecimento do educando com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Iniciamos o trabalho com uma ampla pesquisa sobre as deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação segundo documento oficial Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. Estudamos cada um dos itens citados anteriormente nas aulas da disciplina de Educação Inclusiva e também em nosso grupo no Facebook. Após o embasamento teórico do assunto, partimos para o desafio de elaborar atividades utilizando materiais pedagógicos adaptados.

Dividimos a turma em 4 grupos. Cada grupo ficou responsável pela elaboração de pelo menos 5 materiais, indicando os seus objetivos e conteúdos a serem explorados com os mesmos.

Durante a construção dos materiais buscamos na teoria o suporte para compreender o que estávamos fazendo e para que.

A atividade foi finalizada com uma apresentação onde os alunos apresentavam cada jogo com seus conteúdos e objetivos (fotos).

RECURSOS

- ◆ Papel colorido, EVA, cartolina, papel cartão, cola em relevo (para a confecção dos materiais)
- ◆ Máquina fotográfica (registro das atividades)

RESULTADOS

Após considerável estudo teórico e prático, percebemos que o grupo envolvido no trabalho, verificou a importância da produção de materiais adaptados para que o estudante compreenda determinados conteúdos voltados para a física e para a matemática. Por alguns momentos os licenciandos perguntavam: “Como ensinar esse conteúdos para um aluno surdo-cego, cego, autista?”

Ficou evidente que a responsabilidade de ensinar ficou ainda maior depois desta atividade. Os licenciandos começaram a refletir melhor sobre a sua formação e chegaram a relatar: “Estamos aprendendo coisas professora, para ensinar aos iguais, e aqueles que não aprendem como os outros? Como fazer?”

Nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2012, estaremos fazendo uma exposição na SEMATEC Sul do IFRJ, campus Volta Redonda. Os alunos dos cursos de licenciatura em física e matemática mostraram para a comunidade suas produções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* – versão preliminar. Brasília, setembro de 2007.

BUENO ; RESA, J. A. Z. *Educacion física para niños y ninas com necessidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAP. Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento as Pessoas Deficientes Visuais – CAP. *Guia de Materiais Pedagógicos adaptados*. Fundação Catarinense de Educação Especial com sede no município de São José/ Santa Catarina, 1995.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p.

REVISTA INCLUSÃO. REILY. *Eixos de acessibilidade – caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva*. Brasília, 2007.

FOTOS DAS ATIVIDADES E MATERIAIS CONFECCIONADOS



Figura 1: Preparação de materiais para a confecção.



Figura 2: Sólidos geométricos com textura.



Figura 3: Objetos em relevo e peso.



Figura 4: Preparação de materiais para a confecção.

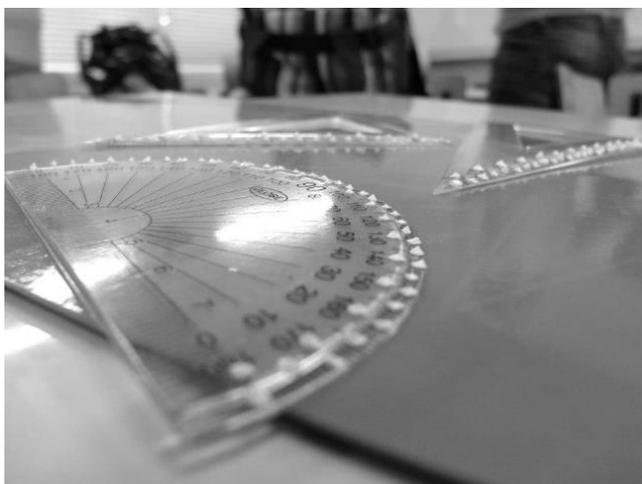


Figura 5: Transferidores com pontos em relevo.



Figura 6: Alunos confeccionando os materiais.



Figura 7: Alunos confeccionando os materiais.



Figura 8: Alunos confeccionando os materiais.



Figura 9: Alunos confeccionando os materiais.



Figura 10: Jogo da velha com relevo, fita métrica com pontos em relevo e dominó de texturas.



Figura 11: Tangran, caneta adaptada, dominó de texturas.



Figura 12: Encaixe de cores, formas e texturas.

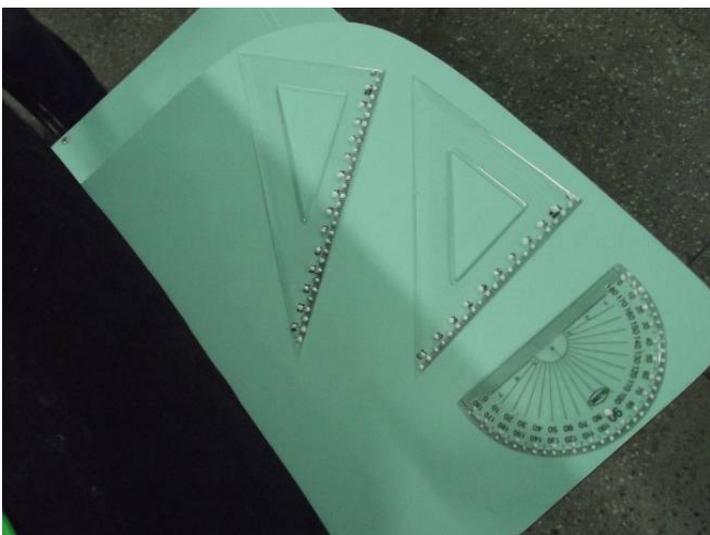


Figura 13: Esquadros adaptados com pontos em relevo.



Figura 14: Encaixe de formas tridimensionais de textura.



Figura 15: Refração – material adaptado.



Figura 16: Suporte para explorar Movimento.



Figura 17: Alunas e os materiais para explorar Refração.



Figura 18: Alunos apresentando o material para explorar o conteúdo Luz.

Trabalhando a inclusão utilizando as TIC'S

Ana Cristina Gomes de Jesus (PQ)

prof-anacristinagomes@hotmail.com

Instituto Federal de Goiás

RESUMO

O trato da Inclusão deve ser feito por todos, contudo a Educação formal tem um papel especial na formação humana do educando, como ressalta a nossa LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O intuito de tal projeto é proliferar a prática inclusiva de maneira a interagir com alunos, funcionários do IFG (Instituto Federal de Goiás) do campus Uruaçu e comunidade, e instigar a discussão do tema Inclusão com vistas a levar a todos envolvidos no projeto a uma reflexão-crítica do tema. Foi criado um grupo no dentro da minha página pessoal cujo título é Inclusão e Diversidade para discutirmos o tema. Inicialmente alimentei o grupo com informações e vídeos ofertados do nosso curso Extensão em Educação Inclusiva, e hoje os integrantes do grupo estão por conta própria buscando informações e novos vídeos, postando e participando de forma interativa. Buscou-se uma ferramenta que fosse ir ao encontro da realidade vivida pelos mesmos, no caso lancei mão das TIC's (Tecnologia da comunicação e informação), em particular do uso da internet na rede social mais utilizada no momento: www.facebook.com. Diante do andamento do projeto, pois continua sem prazo para finalização, percebe-se que o objetivo do projeto já foi alcançado, ou seja, todos os envolvidos no grupo: Inclusão e Diversidade discutiram/discutem de maneira crítica o tema proposto. Constata-se pela participação no grupo (através dos depoimentos e postagens) que os alunos se entregaram a ideia e se destacaram.

Palavras-chave: inclusão, diversidade, facebook, TIC's

ABSTRACT

The deal Inclusion should be done by everyone, yet the formal education has a special role in human formation of the student, as is our LDB (Law of Directives and Bases of Education). The aim of this project is to proliferate the practice of inclusive way to interact with students, staff IFG (Instituto Federal de Goiás) Uruaçu campus and community, and instigate discussion of the topic Inclusion in order to bring to everyone involved in the project to a reflection-critical theme. It was created in a group within my personal page titled Inclusion and Diversity to discuss the topic. Initially the group fed with information and videos offered on our Extension course in Inclusive Education, and today the members of the group are on their own seeking information and new videos, posting and participating in an interactive way. Sought a tool that would help meet the reality lived by them, in case I have drawn the ICT (information and communication technology), in particular the use of the internet in social network use at the moment: www.facebook.com. Given the project's progress as it continues without time limit for completion, one perceives that the project objective has been achieved, ie, all those involved in the group: Inclusion and Diversity discussed / discuss critically the theme. It appears the group membership (through testimonials and postings) that students indulged the idea and stood out.

Keywords: *inclusion, diversity, facebook, ICT's.*

INTRODUÇÃO

O trato da Inclusão deve ser feito por todos, contudo a Educação formal tem um papel especial na formação humana do educando, como ressalta a nossa LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no seu inciso III, do Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação, e o capítulo 2 reforça falando sobre o perfil do discente da Educação Básica na seção IV do Ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Percebemos assim que nossa tarefa enquanto educadores é mais que ensinar conteúdos, é auxiliar na formação do cidadão. E nesse viés tratamos do tema Inclusão que antes era marginalizado das discussões acadêmicas.

Nessa oportunidade lancei mão de uma mídia-educação, no caso a internet, por perceber que a mesma traria uma abertura acessível, e aproveitando o ensejo para trabalhar com a responsabilidade que nós educadores temos: conduzir uma formação crítica do educando enquanto telespectador dessa ferramenta tão poderosa.

Segundo Belloni (1991, p.41):

Somente a escola pode-teórica e praticamente- conceber e executar esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimação cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica, e da mídia em particular, a escola deve se adaptar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão. (1991, p.41)

Assim, trabalhar o tema inclusão de forma articulada com o auxílio das mídias foi uma forma eficaz de trazer todos os envolvidos ao palco das discussões.

OBJETIVOS

O intuito de tal projeto é proliferar a prática inclusiva de maneira a interagir com alunos, funcionários do IFG (Instituto Federal de Goiás) do campus Uruaçu e comunidade, e instigar a discussão do tema Inclusão com vistas a levar a todos envolvidos no projeto a uma reflexão-crítica do tema.

METODOLOGIA

Foi criado um grupo no dentro da minha página pessoal cujo título é Inclusão e Diversidade para discutirmos o tema. Inicialmente alimentei o grupo com informações e vídeos ofertados do nosso curso Extensão em Educação Inclusiva, e hoje os integrantes do grupo estão por conta própria buscando informações e novos vídeos, postando e participando de forma interativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se uma ferramenta que fosse ir ao encontro da realidade vivida pelos mesmos, no caso lancei mão das TIC's (Tecnologia da comunicação e informação), em particular do

uso da internet na rede social mais utilizada no momento: www.facebook.com.

Nos dizeres de Pacievitch (2009), a **Tecnologia da informação e comunicação (TIC)** pode ser definida como

“um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância)” (PACIEVITCH, 2009).

Quando as TIC's são utilizadas não apenas como transmissora de saberes, o acesso ao conhecimento concreto por parte dos alunos é de fato facilitado, haja vista que estes passam a ser atores para construção de saberes. Belloni (2012, p. 32) corrobora com tal afirmação quando salienta a relevância da mídia-educação: “[...] mídia-educação significa antes de mais nada falar a linguagem dos alunos, usar meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares” (BELLONI, 2012, p.32).

A título de exemplo será trago alguns questionamentos pontuados nos grupos de discussão do facebook:

1. O que você entende por inclusão escolar?
2. Você já se sentiu incluído na sua família? Na sua escola?
3. Caso você já tenha se sentido excluído em que momento? E como você lidou ou lida com a situação?
4. Você tem ou teve colegas de escola, igreja com algum tipo de necessidade? Como você lida com essa situação?
5. Você considera que a sua escola é inclusiva? Justifique.

O emprego de tal recurso, particularmente no meu grupo de discussões, recebeu boa aprovação dos discentes, além de uma intensa e produtiva participação, como pode ser demonstrado em algumas falas:

“Para mim a inclusão escolar é quando a instituição de ensino oferece todas as formas de apoio ao aluno, desde pessoas que ingressa na escola e desde as que tenham deficiências que necessita de todo apoio possível, seja aqueles que tenham uma certa dificuldade de aprendizado, super adotados, problemas mentais, ou até mesmo que sofre algum preconceito na sociedade, na qual a escola também seria uma forma de acolher todos o s tipos de pessoas ligados na educação” (A1).

A fala de A1 faz interface direta com os dizeres de Camargo e Nardi (2007), pois a “inclusão contempla três aspectos centrais. (a) A aceitação da pessoa com deficiência no ambiente educacional; (b) A adequação do ambiente educacional às características de todos os seus participantes; (c) A adequação, mediante o fornecimento de condições, dos participantes do ambiente às características do mesmo” (CAMARGO; NARDI, 2007). O aluno A1 nos remete a refletir sobre o papel da escola para a formação para além do preconceito, no sentido iniciar uma discussão acerca do tema Educação para Todos, levando-se em consideração uma reformulação de currículo que abranja pelo menos a maioria das especificidades de qualquer aluno, capacitação, valorização e ressignificação de professores, melhorias na infraestrutura escolar e rupturas de convencionalismos.

Um segundo aluno, A2, desvia a discussão do âmbito educacional, e transcende-a para a sociedade em geral:

“Independente de tudo, somos todos seres humanos. Temos direitos e deveres, e uma deficiência em uma pessoa não impede à nós, a cumprirmos os nossos deveres e direitos. Caso contrário, estaremos sendo irracionais, ao pensar que um ser humano por conter deficiência é inferiorizado à uma pessoa que não tenha deficiência. E também porque acho, que o preconceito é um ato de ignorância das pessoas, por não aceitarem alguém “diferente”” (A2).

O aluno A2 discorre que todos, independentemente das especificidades, temos direitos e deveres perante a sociedade, ou seja, devemos pois ser reconhecidos como cidadãos, e tratados de maneira humanizada, e não como meros coadjuvantes de nossa própria existência.

A fervorosa participação dos alunados também pode ser notada nas fotos dos mesmos:



Figura 1: Reuniões dos alunos sobre o fórum de discussões.

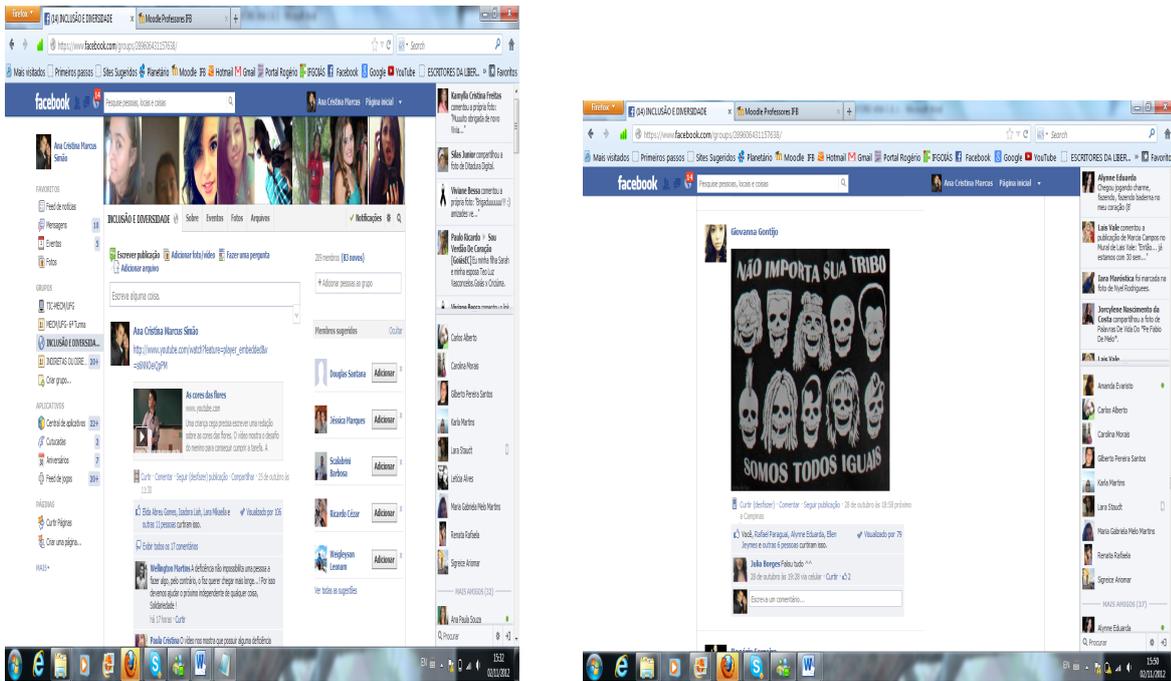


Figura 2: Participações na rede social.

Com relação ao acompanhamento do professor à rede social diariamente, tal tarefa se mostrou um tanto quanto trabalhosa, pois, como se trata de um processo interativo, os alunos participam a todo o momento, logo não existe um horário específico para o trabalho, quase sendo necessário ao professor um regime de trabalho de 24 horas, não importando o dia de semana e horário.

Além disso, a participação dos demais pares da instituição no projeto foi demasiadamente nula, devido às concepções errôneas acerca da rede social. Muitos acreditavam ser aquilo uma espécie de “diversão interativa”, “futilidade”, ou ainda “invasão de privacidade”. De fato, sem retirar as visões desses docentes, o facebook pode ser uma arma letal para a aprendizagem quando o professor não traz subsídios suficientes para que o aluno saia da sua rotina

interativa por meio de atividades que instigam a curiosidade.

Soma-se a esses fatores um desentendimento dos demais professores quanto à forma de utilização do facebook. Apesar de esse projeto ter colocado em pauta a temática da diversidade, muitos não se aliaram a ideia por não considerarem importante uma formação geral do cidadão no viés da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e por não ter sido trabalhado um conteúdo específico.

Encontra partida os alunos adoraram o projeto, já que o facebook faz parte da vida cotidiana deles. Trata-se de um sentimento de carinho para eles, e não de imposição. Assim para participar não precisam se excluir daquilo que atualmente mais gostam: a internet. Associada a sua rede social, podem acessar o grupo e falar com os amigos, antenados em tudo ao mesmo tempo.

CONCLUSÕES

Diante do andamento do projeto, pois continua sem prazo para finalização, percebe-se que o objetivo do projeto já foi alcançado, ou seja, todos os envolvidos no grupo: Inclusão e Diversidade discutiram/discutem de maneira crítica o tema proposto. Constata-se pela participação no grupo (através dos depoimentos e postagens) que os alunos se entregaram a ideia e se destacaram. E o sucesso do trabalho se deve boa parte a utilização da mídia-educação: internet, pois, "somos cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, que são a nova forma de coletividade" (PRETTO; PINTO, 2006. p.29). A internet possibilitou aos envolvidos no grupo sair de mero receptor de informação a ator do conhecimento e isso com certeza na educação é combustível para o aprendizado, para a promoção da autonomia.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. *Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações*. p.31-56. In: FANTIN, M. RIVOLTELL, P.C. (org). - *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

___ *"Educação para a mídia: Missão urgente da escola"*. *Comunicação e Sociedade*, n.17, 1991.

___ *Lei n.9394/96 (LDB)*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. *Planejamento de atividades de ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

PACIEVITCH, T. *Tecnologia da informação e comunicação.2009*. Disponível em < <http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>>.

PRETO, N.; PINTO, C. da C. *Tecnologias e novas educações*. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan./abr. 2006, p.19-30.

Site: <<http://moodle.ifb.edu.br/>>

Site: <<https://www.facebook.com/groups/289606431157638/>>



Ministério da
Educação

