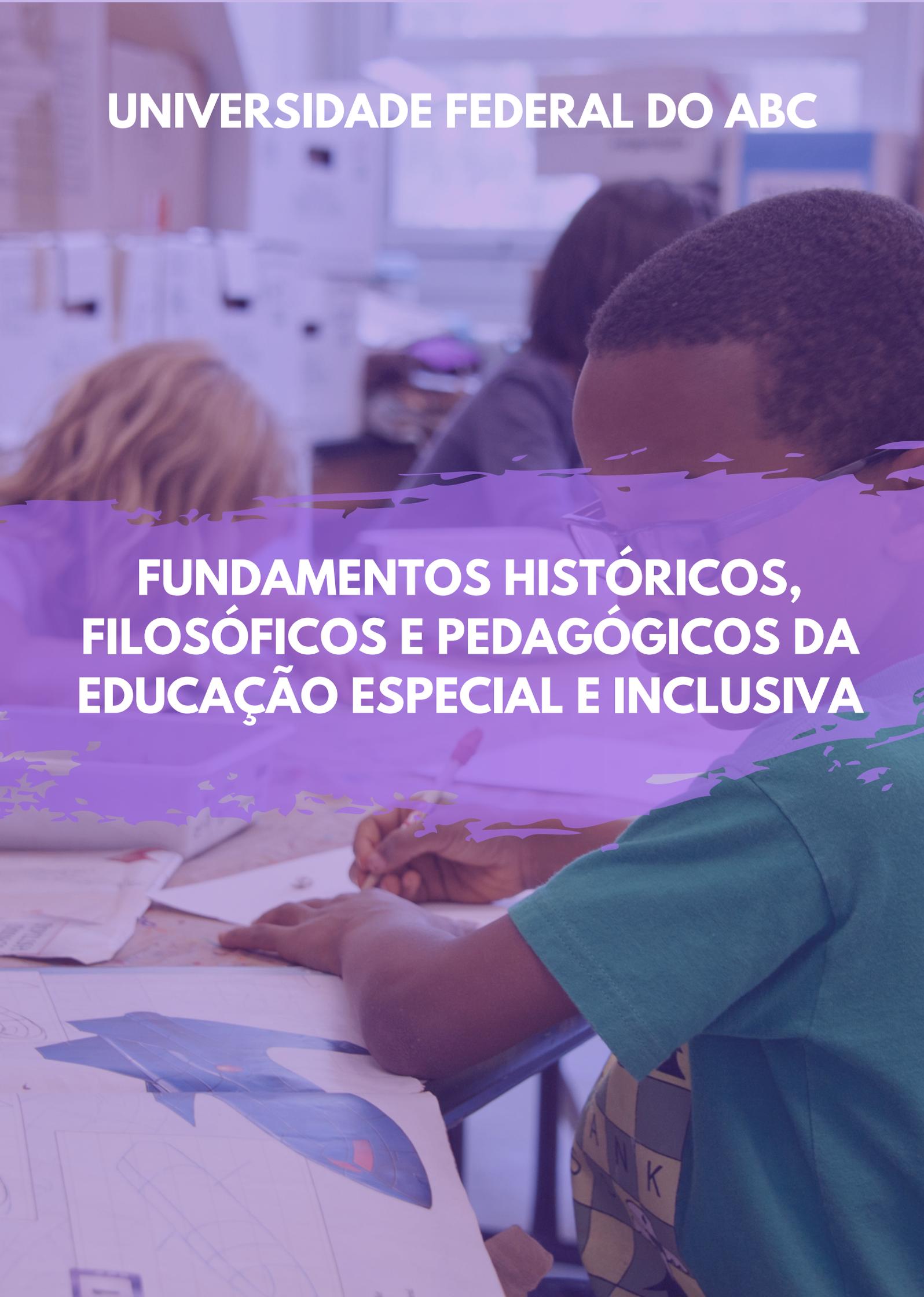


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

**FUNDAMENTOS HISTÓRICOS,
FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**



Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva

Como citar este E-book:

ABNT

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; SOUZA, Marcia Maurilio; PAGAI ME, Adriana. **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: Editora UFABC, 2022.

APA

Kumada, Kate Mamhy Oliveira; Souza, Marcia Maurilio, & Pagai me, Adriana. (2022). **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: Editora UFABC.



SANTO ANDRÉ
2022

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.



CRÉDITOS

Universidade Federal do ABC

Dácio Roberto Matheus - Reitor

Wagner Carvalho - Vice-Reitor

Universidade Aberta do Brasil

Angela Terumi Fushita – Coordenadora Geral

Anderson Orzari Ribeiro – Coordenador Adjunto

Curso de Educação Especial e Inclusiva

Priscila Benitez - Coordenadora

Carla Rodriguez - Coordenadora Adjunta

Diagramação e Designer Instrucional

José Adriano Silva de Oliveira

Descrição das imagens

Juliana Elis Gomes de Andrade

Leonardo dos Santos Batista

Escreva e ledora

Fernanda Aparecida Barbosa de Araujo

Tradução e interpretação Libras-Português

Ananda Loiola Simões Elias

Andrey Gonçalves Batista

CATALOGAÇÃO NA FONTE
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

K96f Kumada, Kate Mamhy Oliveira

Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva [recurso eletrônico] / Kate Mamhy Oliveira Kumada, Marcia Maurilio Souza, Adriana Pagaime. — Santo André, SP : Universidade Federal do ABC, 2022.

88 p. : il. — (Educação Especial e Inclusiva ; 1)

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.

ISBN: 9786557190319

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. I. Souza, Marcia Maurilio. II. Pagaime, Adriana. III. Título. IV. Série.

CDD 22 ed. – 371.9

Elaborado por Mariléia Aparecida de Paula – CRB-8/8530

SOBRE A COLETÂNEA DE E-BOOKS

da primeira turma do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC

Os e-books que integram a Coletânea do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC foram escritos por docentes aprovadas/os em editais específicos da UAB-UFABC em parceria com docentes que atuaram na tutoria do curso ou ainda, externas/os convidadas/os para a escrita. Trata-se da primeira turma do curso, que foi integralmente financiada pela CAPES no Programa UAB - Edital nº 5/2018.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por reformulações, uma vez que sua organização original estava vinculada a uma oferta presencial. Apesar da aprovação do PPC em 2018 nos Conselhos da UFABC, devido à instabilidade política vivenciada no Brasil, desde o ano de 2016, sobretudo aos investimentos públicos em educação, foi possível implementar a primeira oferta apenas em outubro de 2020. A proposta pedagógica da especialização tem como objetivo implantar e ofertar um curso de Educação Especial e Inclusiva que fornecesse subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar profissionais que atuam na área educacional, com conhecimentos sólidos em Educação Especial e Inclusiva para garantir a qualidade do processo inclusivo do público-alvo da Educação Especial.

O nosso trabalho seguiu o paradigma da colaboração e envolveu reuniões com oficinas temáticas, em que foram deliberadas decisões acerca da organização e implementação do curso. Foi a partir destas reuniões de planejamento que discutimos as ações do curso e tomamos decisões, pois compreendemos a inclusão enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais. Outra proposta foi o trabalho colaborativo entre professor/a formador/a, equipe de tutoria (regular e de AEE - Atendimento Educacional Especializado) e professor/a de TCC no planejamento do material didático. Envolver a equipe no trabalho colaborativo é fundamental para validar as ações inclusivas compreendidas como premissas do curso.

Entende-se que a colaboração de todos os segmentos, incluindo cursistas, para tomada de decisão coletiva, pode ser uma forma viável para garantir a gestão educacional democrática do Curso de Especialização. Aplicar os conceitos educacionais nem sempre é uma tarefa fácil, requer planejamento e muita escuta para tomada de decisão. Ouvir as diferentes narrativas propostas e tomar decisões fundamentadas na discussão democrática foi a premissa que se pretendeu alcançar com a oferta da primeira turma. As disciplinas estão organizadas em três eixos principais, compondo carga horária total do curso 615 horas.

O eixo teórico contou com seis disciplinas, a destacar:

- Ambientação digital e Introdução a Educação Especial e Inclusiva (15 horas) – Professor Doutor Bruno Galasso
- Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Dra Kate M. O. Kumada
- Neurociências da Linguagem (30 horas) – Professora Doutora Maria Teresa Carthery-Goulart
- Políticas Afirmativas: governamental e não governamental (30 horas) – Professora Doutora Cristina Miyuki Hashizume
- Diversidade e Multiculturalismo (30 horas) – Professora Doutora Katia Norões
- Aspectos Biológicos, Psicológicos e Sociais na Educação Especial e Inclusiva: intervenção precoce (30 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano

O eixo específico foi composto por cinco disciplinas elencadas na sequência:

- Teorias da Aprendizagem: Público da educação inclusiva / Transtornos Específicos da Aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia) (30 horas) – Professora Doutora Katerina Lukasova
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo – TEA) (30 horas) – Professora Doutora Alice Resende
- Teorias da Aprendizagem: Surdez e Surdocegueira (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira

- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Física, deficiência múltipla e Altas habilidades/Superdotação (30 horas) – Professora Doutora Mara Pasian
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Visual (30 horas) – Professora Doutora Vanessa C. Paulino

O eixo prático-pedagógico envolve oito disciplinas, a mencionar:

- Tecnologia Assistiva, acessibilidade, comunicação aumentativa e alternativa e desenho universal para aprendizagem (30 horas) – Professora Doutora Luciana Pereira
- Metodologia da Pesquisa Científica aplicada à Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Fabiane F. S. Fogaça
- Didática de Ensino na Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira
- Noções de Libras, Braille, Guia-Vidente (30 horas) – Professora Doutora Kate M. O. Kumada
- Adequações Metodológicas e Curriculares (30 horas) – Professora Doutora Camila Domeniconi
- Projetos Pedagógicos Acessíveis (30 horas) – Professor Doutor Carlos Rocha
- Estágio Curricular (105 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (15 horas)

Mediante o exposto, esperamos que o e-book **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva** que serviu como apoio didático na referida disciplina, auxilie na disseminação de conhecimentos cientificamente comprovados na área da Educação Especial e Inclusiva, para garantir a propagação de práticas baseadas em evidências na área educacional brasileira.

Coordenação de Curso

SUMÁRIO

Apresentação - Palavra das autoras	10
Prefácio	12
Capítulo 1 - Perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial e Inclusiva	15
Capítulo 2 - Pressupostos políticos da Educação Especial e Inclusiva	30
Capítulo 3 - Principais conceitos para uma Educação Especial e Inclusiva	52
Capítulo 4 - Inclusão, Sociedade, Família e Escola	63
Capítulo 5 - Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos	79
Sobre as autoras	90

APRESENTAÇÃO

PALAVRA DAS AUTORAS

A proposta deste livro digital (ebook) está vinculada à oferta da disciplina de "Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação especial e inclusiva", do curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC (UFABC), promovido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) para formação de professoras e professores.

Somos três autoras e professoras envolvidas com a educação especial, Profa Kate Kumada, Profa Marcia Maurilio Souza e Profa Adriana Pagaime, que nos conhecemos no grupo de pesquisa cadastrado no CNPq de Políticas de Educação Especial, coordenado pela Profa Rosângela Gavioli Prieto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Nossas discussões e pesquisas na área estão concretizadas em produções publicadas em livros e revistas científicas. Assim, reunimo-nos neste livro como mais uma forma de compartilhar sobre essa temática que consideramos tão importante para os dias atuais.

Com o advento da inclusão escolar as/os profissionais da educação passaram a ter em suas unidades escolares e salas de aula mais contato com alunas/os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a necessidade de formação continuada nessa área de conhecimento passou a fazer parte de suas vidas.

Queremos que este e-book seja um instigador para a busca de novos conhecimentos. Assim, apresentamos um pouco da história da educação especial, os efeitos do estigma imposto a essas pessoas, a construção de conceitos que envolvem o tema e, um quadro geral e atualizado da legislação que infere sobre seus direitos. Destacamos também, as mudanças de paradigmas e as lutas para alcançar a inclusão escolar e social. No tocante à inclusão escolar, é fundamental reconhecer que essa é mais abrangente que a educação especial, mas que o papel dessa área de conhecimento é basilar para a construção de uma sociedade inclusiva.

Trazemos também o contexto familiar e as implicações da chegada de uma criança com deficiência, assim como a importância do papel da família no desenvolvimento dessas pessoas e de uma boa relação da família com a escola. E por fim, queremos que tenham a oportunidade de refletir sobre o que é o capacitismo - termo relativamente novo, que vem nomear a discriminação e o preconceito, historicamente vivido pelas pessoas com deficiência - e como ele opera na manutenção de uma sociedade excludente.

Esperamos que este material desperte um novo olhar sobre esse grupo de pessoas e que sirva de base para a busca de novos conhecimentos no campo da educação especial.

As autoras:

Kate Mamhy Oliveira Kumada
Marcia Maurilio Souza
Adriana Pagaimé

**PARA ACESSAR O TEXTO "PALAVRAS DAS AUTORAS "TRADUZIDO PARA A LIBRAS,
ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:**

<https://youtu.be/tyRSVmKbdqw>



PREFÁCIO

Ao terminar de ler o livro Fundamentos Históricos, Filosóficos e Pedagógicos da Educação Inclusiva, uma pergunta me veio à mente: quando nos referimos à educação e à educação especial, temos uma educação para todas e todos? Ou melhor, temos uma educação **igual** para todas e todos?

A partir dos textos, indicações de documentos, legislações, filmes, outros tipos de mídias e propostas de atividades, vamos percebendo que estamos a caminho. O livro aborda, de forma bem didática e simples, diversos aspectos da educação especial: conceituais, históricos, políticos e sociais. Tem o mérito de traduzir esses fundamentos em uma **linguagem acessível** e, o mais importante, quando se considera o público ao qual se destina: as pessoas com deficiência. Vem acompanhado de acessibilidade contendo descrição de imagens, alto contraste e em cada capítulo, tradução e vídeo em Libras. Em breve chegará aos leitores, gratuitamente, em formato e-book.

Diante do exposto, faço uma relação entre inclusão, acessibilidade e educação especial, mas não de qualquer forma. A **inclusão** como um modo de vida, a **acessibilidade** como um direito fundamental que possibilita o acesso aos outros direitos e a **educação especial** como uma proposta pedagógica de acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Esses três pilares se articulam e se relacionam numa prática pedagógica que almeja a transformação.

Até esse momento, nós, pessoas com deficiência, trazemos marcas deixadas pela e na **história**. Algumas visíveis, muitas não. Essa invisibilidade leva a acreditar em um senso comum sobre as pessoas com deficiência e sua educação. Como por exemplo que, para esse público é melhor ser atendido em espaços institucionalizados em classes e escolas especiais. Na verdade, esse entendimento ainda está presente porque a institucionalização se tornou **hegemônica** em nossa sociedade.

Com este livro, as autoras pretendem combater esse modelo. Ao mesmo tempo, defendem a escolarização de pessoas com deficiência na escola (classe comum) como uma ação ético-política e evidenciam que a garantia do direito à educação se traduz no acesso, na permanência com aprendizagem e na saída. Construindo uma trajetória que deve ser pautada por relações qualificadas e que se interligam com acesso a outros direitos como saúde, alimentação e saneamento básico. Um direito leva a outro direito.

Outro importante aspecto é a relação das famílias, que não querem somente o acesso dos seus filhos à escola. Não somente no sentido da matrícula. Em tempos atuais, as famílias querem que seus filhos com deficiência aprendam como os outros filhos e colegas sem deficiência. Buscam o Plano de Ensino Individualizado, cobram cadernos de atividade de casa, vão ao Ministério Público cobrar a aprendizagem.

Assim, professores, escolas e todo o sistema educacional precisam entender, urgentemente, que todo ser humano é educável, que as pessoas com deficiência podem ser o que quiserem ser. Os limites não são impostos pela deficiência, mas por uma sociedade injusta, desigual e capacitista.

Por isso, apesar de termos no Brasil uma gama enorme de direitos postos no aparato jurídico, a letra fria da lei não é suficiente. São necessárias políticas públicas e práticas pedagógicas para sua implementação e manutenção. Esses dois pontos andam juntos e, todas e todos, no interior do sistema educacional e das escolas constroem, elaboram e implementam boas ou más políticas públicas e/ou práticas pedagógicas.

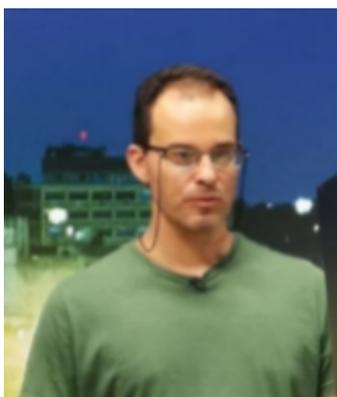
O livro aponta alguns caminhos que nos fazem refletir e agir a respeito de uma prática pedagógica que vem acompanhada de um compromisso político e de uma competência técnica. Compromisso que se traduz afirmativamente na escolarização dos alunos com deficiência na escola e na classe comum, no combate à decisão de governos de “terceirizar” a educação especial às instituições privadas e à precariedade dos serviços públicos.

Por fim, a educação é um direito de todas e todos. Entretanto, para que esse direito seja garantido é necessário acesso aos materiais, tecnologias, espaços acessíveis, professores com formação a fim de atender a subjetividade desses alunos e ao modo como aprendem. Nesse sentido, devemos trabalhar nas relações geral e específica, universal e singular, no micro e no macro.

Espero que os leitores, a partir deste livro, se interessem ainda mais pela educação especial, para novos olhares e para uma educação humanizadora e emancipadora dos sujeitos.

Boa leitura como ato de resistência.
Outono de 2021.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes



Descrição da imagem: Douglas é um homem branco, calvo, cabelos castanhos e olhos azuis. Está usando óculos e uma camiseta verde. Ao fundo a imagem de uma cidade, com prédios e luzes ao anoitecer.

PARA ACESSAR O TEXTO DO "PREFÁCIO "TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:

<https://youtu.be/ul1rVJDEwYU>



Capítulo 1

Perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial e Inclusiva

Aspectos atuais da educação especial e inclusiva podem ser melhor compreendidos se analisados à luz dos desdobramentos históricos e conceituais do tratamento destinado às pessoas consideradas "anormais" ou "estigmatizadas" (GOFFMAN, 1988). Neste capítulo, você estudará sobre os efeitos do estigma para pessoas com deficiência, os direitos desse grupo ao longo da história e a construção de conceitos como deficiência, público-alvo da educação especial e inclusão escolar.

O tratamento às pessoas com deficiência ao longo da história: uma síntese do percurso até o paradigma da inclusão

As pessoas com deficiência são há muito tempo estigmatizadas pela sociedade, sendo marginalizadas ou segregadas por não serem consideradas "normais". **Você já se perguntou de onde vem esse estigma?**

A Grécia é considerada o berço do termo estigma, utilizado conforme Goffman (1988) para se referir

[...] a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. (GOFFMAN, 1988, p. 11)

Desse modo, o estigmatizado tem sido associado como aquele que carrega um atributo depreciativo, sendo este atributo, muitas vezes, usado para confirmar, em uma cadeia de diferenciações, a presença da normalidade em um e a sua ausência em outro. Nessa lógica, são construídas ideologias sobre o estigmatizado que o situam em condição de inferioridade ou incompletude humana, justificando o uso de termos específicos como "deficiente", "aleijado" ou "retardado", que restringem suas oportunidades na vida (GOFFMAN, 1988, p.15).

Embora a teoria do estigma não se restrinja às pessoas com deficiência, ela é oportuna para se pensar a realidade dessas pessoas, indivíduos marcados por uma característica vista como um "distúrbio físico" (GOFFMAN, 1988, p. 11) a qual eles não escolheram, mas que, frequentemente, se torna definidora de suas identidades e destinos.

A efeito de ilustração do que estamos discutindo, sabe-se que na Antiguidade, os gregos cultuavam um ideal de perfeição física e intelectual, valorizando os corpos bem definidos e o domínio da oratória, considerando as pessoas com deficiência pouco ou nada úteis para a sociedade. Nesse contexto histórico, justificava-se o sacrifício das pessoas com deficiência pelos gregos ou por outros povos influenciados por eles, tal como os romanos (CARVALHO, 2007). Assim, os filhos nascidos com algum "defeito" poderiam ser jogados de penhascos ou lançados aos rios para serem "cuidados pelas ninfas" (TURECK, 2003; CARVALHO, 2007).

Na verdade, segundo Tureck (2003, p. 3), as pessoas com deficiência já encontravam dificuldades de sobrevivência desde as primeiras formas de organizações tribais. Com a valorização do corpo para a base produtiva centrada na caça e pesca, elas eram consideradas "peso morto", sendo abandonadas à própria sorte para serem devoradas por animais.

Será que a justificativa de extermínio de pessoas com base na sua condição de deficiência ficou na Antiguidade?

Sob o princípio de eugenia, Carvalho (2007, p. 78) descreve que durante a II Guerra Mundial, foi aprovada na Alemanha nazista das décadas de 1930 e 1940, uma lei para esterilizar pessoas com doenças genéticas transmissíveis (sendo consideradas também as deficiências nesse escopo), obrigando os médicos a registrarem e denunciarem todos os tipos de deficiência. Posteriormente, a esterilização passou à eutanásia, sendo alegadas razões econômicas e ideológicas, e os bebês com deficiência mortos ainda em hospitais ou abortados diante de uma suspeita de ser um feto com alguma deficiência congênita. Crianças eram enviadas para a morte em centros especiais, onde os pais acreditavam que seus filhos seriam curados. Pouco depois, adultos institucionalizados também tiveram a morte aprovada. Ademais, segundo Charlton (1998), em países da Ásia e África, o infanticídio de crianças com deficiência ainda é praticado. Na China, a Lei de Saúde Materno-Infantil, de 1995, exigiu o aborto e também a esterilização como formas de prevenção de pessoas com deficiência. Esses fatos mostram que a história pode ser feita de avanços e retrocessos.

Esse período de privação do direito à vida e a ideia de que pessoas com deficiência eram ineducáveis é conhecido como o paradigma da exclusão e foi "superado" com a Era Cristã, vista sob a ascensão do domínio da Igreja Católica durante a Idade Média. A partir de então, as pessoas com deficiência não poderiam mais ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus (BRASIL, 2005). Assim, como pontuado por Goffman (1988), o estigma foi associado a uma graça divina e a deficiência passou a ser correlacionada com um pecado cometido pelos familiares que poderia trazer aos seus cuidadores a perspectiva de almas caridosas. Nesse período, houve o acolhimento de pessoas com deficiência em conventos e igrejas, sendo conhecido como o paradigma do Assistencialismo, embora esse grupo ainda sofresse a privação de muitos direitos, tais como o de gerenciar a herança, efetuar matrimônios e serem educados (PIZA, 2007).

SAIBA MAIS

E você já viu, nos dias de hoje, alguém associar a deficiência com alguma concepção religiosa do gênero: "a deficiência é sinal de um castigo (para a pessoa e/ou para os pais", ou "é a missão dos pais cuidar dessa pessoa com deficiência" ou ainda "os professores que escolhem se dedicar a uma pessoa com deficiência são pessoas abençoadas e iluminadas por Deus"? Esses discursos são baseados nas representações construídas durante a idade média e contribuem para estigmas que colocam as pessoas com deficiência em uma condição de não normalidade. Que tal ampliar seu conhecimento sobre o conceito de estigma !?!

Leia: GOFFMAN, E. Estigma – notas sobre a identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1988.

Assista ao vídeo: ELINALDO BISPO et al. ESTIGMAS SOCIAIS - GOFFMAN. YouTube. Universidade Federal da Bahia, 1 nov. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rmBwR5HTrnA&t=1s>. Acesso em: 4 dez. 2020.

Dica de filme para assistir e refletir sobre o estigma social: O lado bom da vida, de David O. Russell (2012).

Outra sugestão de filme para lembrar o abandono de pessoas estigmatizadas por uma deficiência e os cuidados assumidos pela Igreja: O Corcunda de Notre Dame

Na Idade Moderna e Contemporânea, a medicina começa a utilizar os termos patologias, doenças, medicação e tratamento para se referirem à deficiência, concebida a partir dessa época como fatalidade hereditária ou congênita.

Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser abrigadas em asilos e hospitais, sendo esse período conhecido como o paradigma da segregação ou da institucionalização (BRASIL, 2005; PIZA, 2007). Nessa direção, os "conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões." (BRASIL, 2005, p. 14).

Sob essa nova perspectiva, a partir do século XVI, com base no argumento de que as pessoas com deficiência seriam melhor cuidadas em espaços separados e que a sociedade estaria mais protegida dos "anormais", justificava-se a institucionalização de sujeitos considerados "desviantes" em asilos e manicômios (MENDES, 2006, p. 387).

MULTIMÍDIA

Compreenda o teor das críticas tecidas sobre o modelo de institucionalização a partir do exemplo do Hospital Psiquiátrico de Barbacena, que funcionou em Minas Gerais, no Brasil, até a década de 1980.

Assista ao documentário: O holocausto brasileiro, dirigido por Daniela Arbex e Armando Mendz e baseado no livro homônimo de Daniela Arbex (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5eAjshaa-do>. Acesso em: 4 dez. 2020.

O resultado de uma pesquisa realizada pela Human Rights Watch, em três estados do Brasil e no Distrito Federal conta a história recente de pessoas institucionalizadas (inclusive com imagens) também pode ser conferido.

Leia: "Eles ficam até morrer" Uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. Human Rights Watch. 2018. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/brazil0518port.pdf Acesso em 10 dez. 2020.

Apesar de ter se constituído como um cuidado custodial e asilar gerenciado pela área médica, com muitas críticas referentes aos efeitos da institucionalização desses indivíduos, privados de liberdade e separados de seus familiares (BRASIL, 2005), é válido pontuar que desse contexto emergem os primeiros médicos que acreditaram na possibilidade de educação das pessoas com deficiência, vistas até então como ineducáveis (TEZZARI, 2009).

Isso explica como a história da educação especial foi traçada a partir da atuação de médicos e educadores, tais como os pioneiros Jean Itard, Maria Montessori e Edouard Séguin (TEZZARI, 2009). O médico francês Jean Marc Itard (1775-1838) foi médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, realizando uma série de experiências em surdos para identificar a causa da surdez, tais como descargas elétricas, sangramentos, perfuração dos tímpanos e técnica de colocação de cateteres nos ouvidos - conhecida como "sonda de Itard" (CARVALHO, 2007).

Além de médico, Itard atuava como pedagogo no referido instituto, tendo sido um defensor dos treinos de articulação e desenvolvimento da fala oral. Por muito tempo, defendeu a proibição do uso da língua de sinais por surdos, embora após 16 anos de estudos reavaliou seus métodos, assumindo que o ensino de surdos seria mais profícuo por meio da comunicação gestual. Apesar dessa experiência com a educação de surdos, Itard se tornou reconhecido ao desafiar o seu mestre e famoso médico psiquiatra Philippe Pinel na educação de Victor, conhecido como o "menino selvagem de Aveyron". Com isso, ele inaugurou o campo de estudos que acreditava na possibilidade de educação de pessoas com deficiência intelectual (CARVALHO, 2007; TEZZARI, 2009).

MULTIMÍDIA

Victor cresceu longe da civilização e foi capturado em 1799, quando estima-se que teria por volta de 12 anos. Foi avaliado como tendo "idiotia" e "imbecilidade", termos usados à época para diagnósticos de deficiência intelectual. Itard contestou tais diagnósticos, afirmando que os atrasos apresentados por Victor eram causados pela privação de interação social e se propôs a educá-lo, desenvolvendo vários registros sobre os métodos aplicados.

Para saber mais: Assista ao filme "O menino selvagem", de François Truffaut (1970).

Um dos discípulos de Itard foi Edouard Séguin (1812-1880), também médico e educador francês, fundou a primeira escola para educação integral das crianças consideradas "atrasadas", ou seja, alunos com diagnósticos de "idiotia" (TEZZARI, 2009, p. 88). Sem uma proposta de internação ou isolamento que até então existiam, as crianças passavam cerca de seis horas na escola de Séguin, sendo abordadas a partir de jogos e materiais que estimulavam o trabalho em grupo. Os benefícios de seus métodos foram reconhecidos pelo Conselho Geral dos Hospícios da época, sendo replicados em outras instituições pela França e, posteriormente, tendo suas contribuições adotadas nos Estados Unidos, para onde Séguin se mudou. Ficou conhecido como o primeiro médico a descrever as características físicas da pessoa com Síndrome de Down (sem que essa fosse ainda uma denominação utilizada), diferenciando-os dentro do grupo de indivíduos diagnosticados com "idiotia" (TEZZARI, 2009).

Não é uma coincidência que Itard e Séguin sejam franceses, conforme Mendes (2015), a França é considerada o berço da educação especial. Foi nesse país que surgiram as primeiras iniciativas de educação das pessoas com deficiência ainda durante o século XVII, sob as contribuições do clérigo Abade L'Epée, criador da primeira escola para educação coletiva de estudantes surdos (ensino até então ofertado de forma individual), de Louis Braille, criador do código braille e Valentin Haüy, que instituiu classes para jovens cegos.

A médica italiana Maria Montessori (1870-1952) foi influenciada por Séguin e por Itard para construção de seu método pedagógico dedicado à educação moral de crianças com deficiência intelectual, na época chamadas de "retardadas". Montessori defendia a educação separada das crianças com deficiência, considerando que essas crianças tinham características específicas e exigiam que sua educação fosse pautada em estudos, respeito e amor. Posteriormente, implementou seus conhecimentos sobre a educação das pessoas com deficiência para a educação infantil de crianças "normais" de três a sete anos, adaptando mobiliários e materiais escolares tal como fazia com crianças com deficiência (TEZZARI, 2009). Sua contribuição para a "[...] pedagogia científica baseada no método experimental" (TEZZARI, 2009, p. 125) é seguida até os dias de hoje.

Diante desse panorama, observa-se que no início do século XX já se vislumbravam tratamentos de "educação especial" sendo prescritos por médicos. Tais profissionais eram responsáveis por definir quais crianças seriam elegíveis para a educação escolar e quais seriam encaminhadas para os asilos (TEZZARI, 2009).

As primeiras instituições especializadas foram dedicadas ao atendimento das deficiências sensoriais, embora se tratassem de "[...] iniciativas isoladas, sem uma proposta pedagógica estruturada" (TEZZARI, 2009, p. 27). No Brasil, cabe o destaque para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), criado em 1854, a partir de esforços do cego Alvares de Azevedo, que cursou o Instituto dos Jovens Cegos de Paris e ao regressar ao Rio de Janeiro, ficou impressionado com o tratamento e abandono pelo qual seus pares passavam. Em 1856, ainda sob o governo de Dom Pedro II, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - Ines), no Rio de Janeiro, fundado pelo surdo francês E. Huet. O Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874 na Bahia, e a Escola México, fundada em 1887 no Rio de Janeiro atendiam pessoas com deficiência física e visual (JANUZZI, 1992).

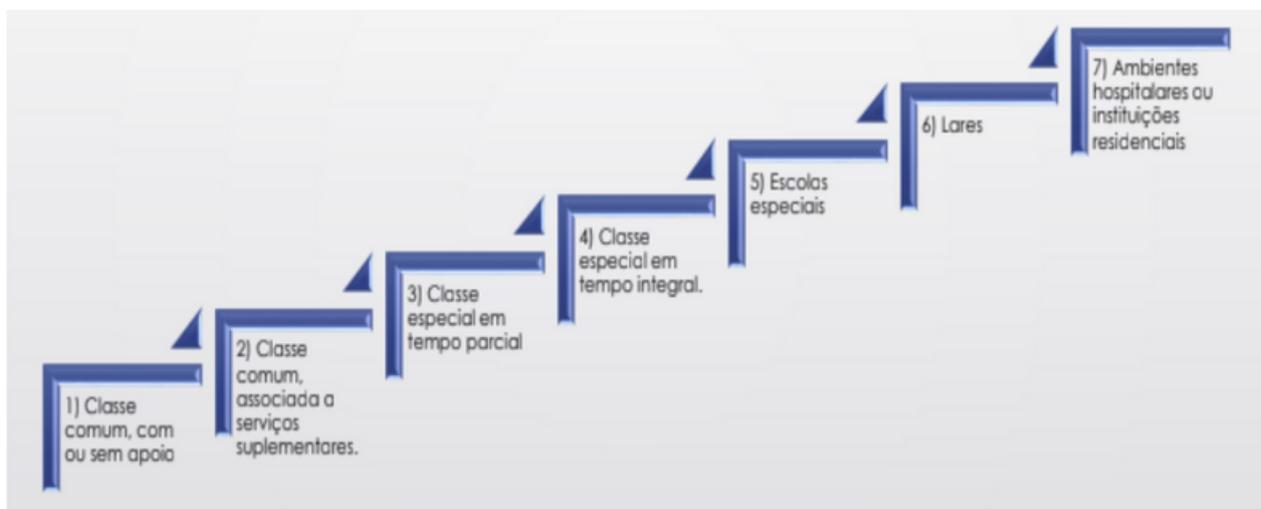
A partir da década de 1960, pelo menos quatro adventos corroboram uma nova mudança de paradigma, a saber: 1) as duras críticas tecidas ao modelo de institucionalização, marcados pelos estudos acadêmicos e por profissionais da área, somado aos custos elevados que essa abordagem gerava aos cofres públicos; 2) As duas grandes guerras mundiais, das quais retornavam um grande número de pessoas com deficiência (física, mental ou sensorial) que precisavam ser reintegrados à economia; 3) o avanço científico da medicina na área da reabilitação das pessoas com deficiência, nos diferentes campos do conhecimento (com propostas de tratamentos, desenvolvimento de próteses e órteses, etc) e 4) o fortalecimento dos movimentos sociais pelos direitos humanos deflagrados, por exemplo, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Conhecido como paradigma de integração ou de serviços, dois novos conceitos passaram a circular no debate social, o de normalização e o de desinstitucionalização. As premissas dessa busca pela normalização consistiam em "preparar" a pessoa com deficiência para a sua posterior inserção no convívio em sociedade, sendo para isso oferecido recursos e serviços de integração social (BRASIL, 2005).

O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389)

Conforme a autora, a partir da década de 1970, crianças e jovens com deficiência passaram a ser aceitos em escolas comuns, ainda que muitas vezes restritas a espaços reservados para esse grupo de estudantes, conhecidos como classes especiais. Assim, embora o princípio de integralização fosse consenso, a sua operacionalização ainda era diversa (MENDES, 2006). Nos Estados Unidos, Deno (1970 apud MENDES, 2006) propôs um sistema de cascata prevendo graus e níveis de integração, tal como ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Representação do sistema de cascata americano proposto por Deno na década de 1970



Fonte: Adaptado de Deno (1970 apud MENDES, 2006, p. 390)

Descrição de imagem: Imagem de uma escada com degraus azuis crescente da esquerda para a direita. O primeiro degrau à esquerda é o mais baixo e está escrito dentro dele “item 1: Classe comum, com ou sem apoio. Em seguida, o segundo degrau está escrito “ item 2: Classe comum, associada a serviços suplementares”. O terceiro diz “item 3: Classe especial em tempo parcial”. No quarto temos “item 4: Classe especial em tempo integral”. No quinto, “item 5: Escolas especiais”. No sexto, “item 6: Lares”. O último degrau é o mais alto e está escrito “item 7: Ambientes hospitalares ou instituições residenciais”. Fim da descrição.

Sob o sistema de cascata, acreditava-se que o aluno poderia ser preparado para sair dos ambientes hospitalares ou instituições residenciais, sendo conduzido gradativamente para os lares, as escolas especiais, as classes especiais em tempo integral, as classes especiais em tempo parcial, a classe comum com serviços suplementares até chegar à classe comum com ou sem apoio. Nesse processo composto por vários níveis, cabia à pessoa com deficiência comprovar estar apta para a transição em direção a um ambiente cada vez mais próximo do normal, ou seja, tornando-se assim uma pessoa normal. Logo, esse paradigma começou a receber críticas dos estudiosos e das próprias pessoas com deficiência que reivindicavam o direito de serem aceitas na sua diferença.

Diante do entendimento de que quem deve se adaptar é a escola (para acolher a diversidade) e não a pessoa com deficiência (para se normalizar e merecer viver em sociedade), esse olhar diferenciado possibilita um novo paradigma conhecido como inclusão ou paradigma de suportes. Os suportes podem ser de ordem social, econômica, física e instrumental, visando favorecer a inclusão social das pessoas com deficiência, trabalhando em duas frentes, ou seja, no desenvolvimento do sujeito e nos ajustes da realidade social (BRASIL, 2005).

Os princípios da integração e da inclusão são semelhantes, mas na Figura 2 é possível observar as diferenças entre os dois paradigmas, pois a integração estava centrada na pessoa com deficiência e a inclusão no contexto social. A primeira tem ações voltadas para que a pessoa se adapte ou se "normalize", ou ainda tenha condições físicas, psicológicas/psíquicas e cognitivas para estar nas classes comuns e participar das atividades nas escolas e na sociedade em geral, tendo como característica o oferecimento de serviços para que isso ocorra; enquanto que a segunda indica a promoção de ações afirmativas que prepara os contextos para o acolhimento de todas e todos.

Figura 2 - Diferenças entre paradigma da integração e da inclusão

PARADIGMA DA INTEGRAÇÃO OU DE SERVIÇOS	PARADIGMA DA INCLUSÃO OU DE SUPORTE
Centrado na PESSOA COM DEFICIÊNCIA	Centrado na SOCIEDADE
Desenvolvimento de SERVIÇOS	Desenvolvimento de AÇÕES
Atuação junto à pessoa	Acolhimento da pessoa
Desenvolvimento de habilidades e competências	Construção de uma sociedade inclusiva
PARA CADA UM	PARA TODOS

Fonte: Adaptado de Brasil (2005, p. 22)

VÍDEO EM LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para acessar o **Capítulo 1** e a **Aula Perspectivas históricas e conceituais da educação especial e inclusiva** traduzido para a Libras, acesse aos links abaixo ou escaneie o QR Code a seguir:

Capítulo 1 - Perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial e Inclusiva

<https://youtu.be/JeZxnG2qHlo?list=PL5uWhKpg5yk-DAjFJJQH4fAZr8HxGIJUP>

Aula Perspectivas históricas e conceituais da educação especial e inclusiva

<https://www.youtube.com/watch?v=egAbpn7XzqI>

Capítulo 1 - Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva



Aula Perspectivas históricas e conceituais da educação especial e inclusiva



REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos**: no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CHARLTON, J. I. **Nothing about us without us**: disability oppression and empowerment. Berkeley, University of California Press, 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a identidade deteriorada**. São Paulo: LTC, 1988.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MENDES, E. G. Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. In: Baptista, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Unesco. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 6 jan. 2020.

PIZA, M. H. M. As várias formas de inclusão. 2007, **Apostila da disciplina Fundamentos da Educação Especial**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TURECK, L. T. Z.. **Pessoas com deficiência na política de assistência social**. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003, Cascavel. Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003. v. CD-Rom

Capítulo 2

Pressupostos políticos da Educação Especial e Inclusiva

Agora que você já aprendeu um pouco sobre os pressupostos históricos e conceituais que nos conduziram até o presente paradigma da educação inclusiva, é válido continuar os estudos focalizando as políticas públicas brasileiras implementadas nesse contexto. Nesta unidade você acompanhará os desdobramentos legais influenciados ao longo dos anos pelas mudanças dos paradigmas de integração e inclusão em um percurso de lutas travado pelas pessoas com deficiência, seus familiares e estudiosos desse campo.

Políticas públicas para uma educação brasileira inclusiva

O princípio do ideal inclusivo se consolidou no país sob a influência de documentos internacionais, principalmente, construídos a partir das ações da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é país signatário e, portanto, se comprometeu em implementar políticas públicas condizentes com o que foi firmado em âmbito internacional junto aos demais países membros da ONU. Dentre esses documentos, como você viu anteriormente, é válido ressaltar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), na qual consta em seu artigo 1º "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos" (ONU, 1948). Sob essa nova concepção de direitos, semeava-se uma filosofia de respeito e valorização da diversidade como característica inerente de qualquer sociedade, almejando com isso o início de uma sociedade mais inclusiva (BRASIL, 2004).

A referida DUDH, de 1948, também previa em seu artigo 26 a democratização do ensino, estabelecendo que toda pessoa teria direito à educação gratuita.

Tais pressupostos foram importantes para a conquista do artigo 168 da Constituição Federal, de 1967, em que se reconheceu a educação como direito de todos (BRASIL, 1967) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 1961, que considerou o atendimento educacional das pessoas com deficiência, ainda sob o rótulo de "excepcionais". **Nessa época o termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência era “excepcionais”, por isso a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (ApaE) leva esse nome, posto que foi criado em 1954, no Rio de Janeiro. Como você pode ver há uma grande variedade de nomenclaturas para se reportar às pessoas com deficiência ao longo da história. Reflita sobre a razão dessas mudanças terminológicas.**

Em 1971, a Lei nº 5.692, alterou a LDBEN de 1961, e estabeleceu em seu artigo 9º o direito de receberem tratamento especial "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]". Contudo, a definição de “tratamento especial” dada pela referida lei, era insuficiente para promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as especificidades desse grupo e, com isso, reforçava o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. O reconhecimento dos direitos humanos somado aos esforços e movimentos de pessoas com deficiência foram impulsionados pela declaração da ONU do ano de 1981 como o “Ano internacional das pessoas deficientes”, fomentando ações para sua inclusão social. A década de 1983 a 1993 foi ainda considerada a década das pessoas deficientes, lançando luzes para um grupo por muito tempo marginalizado e invisibilizado.

MULTIMÍDIA

Para saber mais: Leia o livro de Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

Assista ao documentário "História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil", (2010) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eDi63uTyhkY&feature=emb_logo Acesso em: 21 dez. 2020.

É inegável que as décadas de 1980 e 1990 foram de grande relevância para o campo legal concernente aos direitos das pessoas com deficiência, a começar pela Constituição Federal de 1988 que reafirmou seu compromisso com a DUDH. Em seu artigo 205 declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo em seu artigo 206 aprofundado que o ensino será ministrado em condições de igualdade para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Mas, a principal contribuição está no artigo 208, no qual se determina que o dever do Estado com a educação será efetivado sob a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Na sequência, três marcos internacionais da década de 1990 merecem destaque, a saber: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na Declaração de Jontiem (ONU, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, responsável pelo documento conhecido como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala e reconhecida pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001a). Dentre outras considerações, o primeiro documento ratificou a universalização do ensino, a educação como um direito de todos e o compromisso em erradicar o analfabetismo. No segundo documento, o Brasil pactuou que implementaria ações políticas e legais para garantir que todos os educandos estivessem nas escolas comuns. Por sua vez, na Convenção de Guatemala, foi convencionado que as pessoas têm o direito de não serem submetidas a nenhuma forma de discriminação com base na sua deficiência. Em tal convenção, consta ainda que a discriminação pela deficiência compreende “[...] toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001a). Cumpre salientar que a referida convenção esclarece não constituir discriminação a diferenciação ou preferência adotada para a pessoa com deficiência, desde que não limite o direito a igualdade e que as próprias pessoas com deficiência não sejam obrigadas a aceitarem tal diferenciação.

Além disso, no âmbito brasileiro, a década de 1990 foi marcada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), pela LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), regulamentada pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999).

SAIBA MAIS

Para o contexto da inclusão profissional, a Lei 8.213 (BRASIL, 1991), também foi bastante representativa para as conquistas das pessoas com deficiência. Em seu artigo 93 determinou que as empresas com mais de 100 funcionários deveriam preencher proporcionalmente ao número de empregados entre 2 e 5% de suas vagas com funcionários com deficiência ou beneficiários reabilitados. Essa lógica foi seguida por outros documentos legais que prevêm a reserva de vagas para esse público.

Para o serviço público, a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 37, inciso VIII: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. O Decreto nº 9.508 (BRASIL, 2018) estabelece as regras para a referida reserva de vagas, no âmbito federal. Estados e municípios podem estabelecer suas regras, por meio de leis específicas. Em geral, há reserva de no mínimo 5% das vagas ofertadas em cada concurso público.

No âmbito dos estágios, a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008a), determina que 10% das vagas ofertadas para estágio devem ser destinadas às pessoas com deficiência, sendo para esse público, inclusive, permitida a extensão do prazo máximo de dois anos de contrato habitual.

Outra política de ação afirmativa baseada em cotas para pessoas com deficiência pode ser vislumbrada na Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a), cuja alteração em 2016 integrou às reservas de vagas em instituições de ensino federais as pessoas com deficiência, favorecendo o ingresso desse grupo no ensino superior e em cursos técnicos de nível médio.

O ECA além de retomar o artigo 208 da Constituição Federal sobre o atendimento educacional especializado, determina em seu artigo 53 que é direito de toda criança e adolescente o acesso e permanência na escola em igualdade de condições, bem como o acesso à escola pública, gratuita e próxima de sua residência. Isso significa que uma criança com deficiência também tem o direito de estudar na escola pública mais próxima de sua residência.

Já a LDBEN traz um capítulo sobre a educação especial, no qual em seu artigo 58 conceitua educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996)

É importante ressaltar que a LDBEN, nº 9.394 (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). Assim, onde, em 1996, era registrado como “educando portadores de necessidades especiais”, consta agora como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essa foi outra mudança de nomenclaturas das políticas públicas referente ao tratamento às pessoas com deficiência. O termo necessidades especiais, também encontrado na Declaração de Salamanca, foi utilizado por muito tempo e, por essa razão, ainda se encontra em vários textos da literatura da área publicados nesse período. Cabe pontuar que as necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais (NEEs) são mais abrangentes, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência. Ademais, cumpre destacar que, conforme a Lei nº 12.764 “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012b).

Ainda no artigo 58 da LDBEN, afirma-se que a educação especial deve ser ofertada desde a educação infantil, estendida ao longo da vida, sendo assegurado o serviço de apoio especializado na escola regular para atender aos estudantes da educação especial e o atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados sempre que não for possível sua integração na classe comum. Enfatiza-se também que no artigo 59 é estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos público-alvo da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Para atuar com essa perspectiva de educação especial, em seu artigo 59 a LDBEN pontua que os sistemas de ensino devem garantir: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Com tal redação, a LDBEN explicita uma formação diferenciada entre professores de educação especial que devem atuar no atendimento educacional especializado (doravante AEE) e professores de ensino regular capacitados para lidarem com esse público na classe comum, tendo para isso o apoio e colaboração do professor especializado.

Por seu turno, o já citado Decreto nº 3.298 estabelece em artigo 24 a matrícula compulsória das pessoas com deficiência em cursos regulares, entendendo a educação especial como modalidade transversal que permeia todos os níveis e modalidades de ensino, sendo ofertada de forma gratuita por instituições educacionais públicas. Inclui ainda disposições sobre a educação especial hospitalar e a acessibilidade na avaliação em processos seletivos com adaptações que incluem, por exemplo, o tempo adicional para pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Você sabia que o tempo adicional é um direito das pessoas com deficiência e deve ser respeitado nos mais diversos processos avaliativos, tais como os realizados em sala de aula, os exames nacionais em larga escala (por ex. o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, a Provinha Brasil, etc), vestibulares e concursos públicos. Ademais, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) prevê que os alunos surdos têm direito a correção diferenciada de suas avaliações escritas e que os intérpretes de Libras acompanharão esses alunos em todas as atividades pedagógicas, inclusive nos processos seletivos para os cursos na instituição de ensino.

Vale destacar que para usufruir desses direitos em vestibulares, concursos, etc. é necessário que a pessoa interessada requeira previamente, observando as regras de cada processo seletivo para o qual está concorrendo.

Para os concursos públicos federais há previsão legal para adaptação das provas em braille, com fontes ampliadas, auxílio de transcritor, uso de mobiliário adaptado, utilização de software de leitura de tela, prova gravada em vídeo por intérprete de Libras, dentre outras adaptações previamente informadas (BRASIL, 2018)

No ano 2000, a Lei nº 10.098 estabeleceu normas e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, por exemplo, determinando supressão de barreiras e de obstáculos nos serviços e mobiliários urbanos e em vias públicas, parques e demais espaços públicos e privados (tais como estacionamentos, banheiros, transporte público e outros).

Cabe destaque ainda para a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), a qual institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse texto, por exemplo, consta:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p.1, grifo nosso).

Por meio do exposto, é possível depreender que a educação especial não se constitui um serviço substitutivo ao ensino comum, sendo ofertada com o fito de apoiar o ensino realizado na classe comum, bem como sempre que necessário complementar o ensino dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou suplementar o currículo dos alunos com altas habilidades/superdotação. Entretanto, devemos ressaltar que essas diretrizes ainda mantêm uma visão do paradigma da integração, e traz a indicação de que alguns alunos não se enquadram na classe comum e podem/devem ser atendidos em serviços educacionais substitutivos. É oportuno frisar que, em consonância com Mendes, Silva e Pletsch (2011), o processo de complementação e suplementação da formação do estudante não pode ser confundido com substituição do ensino regular ou reforço escolar, pois o atendimento educacional especializado “[...] deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos” (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011, p. 258). Tais diferenciações visam a equiparar as oportunidades de acesso e permanência desse grupo de alunos à educação. Para isso, o artigo 8 da resolução CNE/CEB nº 2 corrobora o disposto da LDBEN sobre a necessidade de professores capacitados e especializados em educação especial.

Mas qual seria a formação prevista para cada um desses perfis?

De acordo com Pletsch (2009), a exigência de dois perfis docentes para atuarem no modelo inclusivo seria entendida por: um professor generalista, responsável pela classe comum e capacitado com conhecimento mínimo sobre os estudantes da educação especial; e um professor especialista, com formação específica nas diferentes necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, com o conhecimento necessário para apoiar, orientar e capacitar professores do ensino comum no processo de inclusão, bem como realizar os atendimentos pedagógicos específicos, por exemplo, nas classes especiais ou salas de recurso. Contudo, segundo a autora, geralmente os professores da classe comum, relatam não se sentirem preparados para lidarem com as especificidades dos alunos da educação especial, o que demonstra a necessidade de maior investimento em formação continuada docente nessa área (PLETSCH, 2009).

A esse respeito, em seu artigo 18, a resolução CNE/CEB nº 2 dirime sobre os professores capacitados:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b, p. 5)

Tais esclarecimentos sobre o perfil de atuação e formação também constam no mesmo artigo 18, a respeito dos professores especializados, no qual se lê:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

Desse modo, é possível notar a relevância da referida resolução para a educação especial, inclusive por prever sobre a terminalidade específica (artigo 16), a criação de classes especiais (artigo 9º), a acessibilidade aos conteúdos curriculares em braille e língua de sinais (artigo 12), etc.

SAIBA MAIS

Outros normativos sobre a educação especial no Brasil estão disponíveis no Portal do MEC.

Para conferir: Acesse o link: <https://bityli.com/sEsIN> Acesso em: 22 dez. 2020 Você também pode ampliar seus conhecimentos com a leitura do texto:

BRASIL, **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p. Disponível em: <https://bityli.com/LI183> . Acesso em: 23 dez. 2020.

Assim, conforme pode ser observado, a língua de sinais já constava dentre as normativas da educação especial, embora somente em 2002, com a Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se tornaria reconhecida como sistema linguístico das comunidades de pessoas surdas brasileiras. Regulamentada em 2005, sob o Decreto nº 5.626, a Libras foi reconhecida como língua de instrução dos estudantes surdos, sendo dentre suas várias contribuições, disposto sobre a formação e atuação de professores de Libras, de português como segunda língua para surdos, de intérpretes de Libras e da inserção da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos (BRASIL, 2002a, 2005). Embora, muitas pessoas confundam sobre a formação e atuação do professor de Libras, cumpre destacar que a disciplina de Libras ofertada durante a graduação não formará o professor ou o intérprete de Libras, sendo vista como mais uma capacitação para o professor da classe comum. Aos professores e intérpretes de Libras o mencionado decreto pontua formações específicas, respectivamente, para a docência e para a tradução e interpretação (BRASIL, 2005).

SAIBA MAIS

Se você quiser saber mais sobre a regulamentação da formação do tradutor e intérprete de Libras, confira ainda a sua legislação específica.

BRASIL, Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 23 dez. 2010.

Além da conquista das comunidades surdas, no ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria nº 2.678, na qual estabeleceu diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002b). Com isso, o ano coroou também uma grande vitória para as pessoas cegas.

Em 2007, um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 iniciou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento publicado em 2008 que, dentre outras contribuições, reforçava: o compromisso da transversalidade da educação especial ofertada desde a educação infantil até a educação superior; a importância do AEE e a formação de professores para atuarem em tal serviço, bem como nas demais frentes da educação comprometida com o modelo escolar inclusivo; a importância da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

SAIBA MAIS

Os documentos estão aqui retratados de forma bastante sintética. Então, se os temas abordados em algum deles lhe interessar, não deixe de conferir o texto na íntegra. Sugerimos ainda outros dois documentos legais desse período, são esses:

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 22 dez. 2020.

Dentre suas contribuições, neste decreto consta que para efeitos de distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula para os alunos público-alvo da educação especial que frequentam o ensino público regular e o AEE.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, reforçando o direito ao AEE para o público-alvo da educação especial e a garantia da educação bilíngue para os alunos surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 dez. 2020.

Apesar de muitos documentos legais serem importantes para a política educacional brasileira, faz-se mister destacar o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), por promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 2007. Segundo Gugel (2011), o grande peso desse decreto consiste no fato de ser o primeiro tratado internacional de direitos humanos que atendeu ao rito do §3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, no qual se determina equivalência às emendas constitucionais aos “[...] tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros” (BRASIL, 1988). Desse modo, o documento internacional assinado pelo Brasil se tornou, mediante o Decreto nº 6.949, um texto com valor jurídico de constituição federal, ou seja, qualquer ato contrário ao seu conteúdo pode ser caracterizado como inconstitucional, pois seu texto sobrepõe qualquer outro disposto legal.

Dentre várias contribuições dessa convenção, é possível mencionar o reconhecimento do conceito de deficiência como resultado da interação entre os impedimentos das pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que dificultam a plena e efetiva participação na sociedade (BRASIL, 2009). Essa expansão do conceito de deficiência será replicada na Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), doravante LBI, ao definir:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, ao se dizer “pessoa com deficiência” ao invés de “deficiente”, desloca-se o foco no sujeito e se expande o conceito de deficiência para o ambiente. Destaca-se como barreiras, não somente as arquitetônicas, mas também aquelas de comunicação e as atitudinais, que envolvem a discriminação e o preconceito.

MULTIMÍDIA

Por motivo de discriminação, muitas vezes, instituições de ensino recusam ou tentam dissuadir os familiares de matricularem alunos com deficiência em seus espaços, justificando que na escola comum não há acessibilidade ou profissionais especializados para o atendimento desse público. Alguns empregadores também se pautam em argumentos semelhantes para discriminar a contratação de pessoas com deficiência. Contudo, conforme a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) (com alterações da LBI), a recusa, cobrança de valores adicionais, suspensão, procrastinação ou cancelamento da inscrição do aluno em qualquer estabelecimento de ensino privado ou público motivado pela deficiência, se caracteriza crime punível com reclusão de dois a cinco anos, acrescido de multa. No caso de a prática do crime incidir sobre menores de 18 anos, a pena é agravada em um terço. O mesmo é aplicado aos empregadores que negarem emprego ou obstaculizarem a contratação ou a promoção de um funcionário em virtude da sua deficiência.

E aí, você já testemunhou algum episódio semelhante?

Assista aos vídeos abaixo e analise a recorrência das denúncias sobre essa prática:

Escola descumpre lei e nega matrícula de criança autista em SP, (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dAMFOy09upY> Acesso em: 23 dez. 2020.

Midia - 2015 - Band - Jornal do Rio: Taxa Extra Não, (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Cm4p-WhKqU> Acesso em: 23 dez. 2020.

Deficiente é discriminada em concurso - [PE no Ar - 03.10.16], (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Avq1gVpdLXI> Acesso em: 23 dez. 2020.

A esse respeito, inclusive, em seu artigo 3º a LBI conceitua:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015).

Possivelmente, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem transpostas, pois estão enraizadas em nossa sociedade e cultura, que geralmente atribuem às pessoas com deficiência o estigma de incapaz, sem dar oportunidade/condições de que as potencialidades do sujeito sejam conhecidas. Visando a romper com essa exclusão histórica, a Convenção enfatiza que a discriminação por motivo de deficiência se caracteriza como “[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência”, incluindo a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009). E nesse sentido, define-se que:

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2009).

No rastro dessa lógica, a Convenção sustenta que os Estados-partes devem se organizar para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência, por meio de adaptações arquitetônicas, braille, assistência humana ou animal, serviços de mediadores (guias intérpretes, leitores e intérpretes de língua de sinais), etc.

Outro conceito que é importado da Convenção para a LBI é o conceito de Desenho Universal, entendido a partir da “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.” (BRASIL, 2009). Isso significa que todo projeto deve considerar as mais diversas características e condições dos seus usuários, sem depender de adaptações posteriores, ou seja, pensado para TODOS desde as etapas de planejamento. Assim, a LBI determina em seu artigo 55 que “o desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral” e, na sua inviabilidade, serão adotadas as adaptações razoáveis cabíveis (BRASIL, 2015).

Essas são, portanto, algumas medidas para favorecer a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência na sociedade. O conhecimento dessas normativas são essenciais, pois emprestando palavras de Maher (2007) para pensar o nosso contexto, não basta a existência das políticas públicas, faz-se necessário também um investimento no empoderamento do sujeito e na educação do entorno. Em outras palavras, precisamos levar os conhecimentos sobre os direitos e deveres para a comunidade, tornando o real mais próximo do legal.

VÍDEO EM LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para acessar o **Capítulo 2** e a **Live Conversa sobre Políticas em Educação Especial** traduzido para a Libras, acesse aos links abaixo ou escaneie o **QR Code** a seguir:

Capítulo 2 - Pressupostos políticos da Educação Especial e Inclusiva

https://youtu.be/NS_PD_8r7_Q?list=PL5uWhKpg5yk-DAjFJJQH4fAZr8HxGIJUP

Conversa sobre Políticas em Educação Especial

<https://www.youtube.com/watch?v=YMnHWx4ITtY&t=3165s>

Capítulo 2 - Pressupostos políticos da Educação Especial e Inclusiva



Conversa sobre Políticas em Educação Especial



REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 24 de jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1999. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 mar. 2012.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001a. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. **Decreto nº 9.508**, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de setembro de 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm#art10. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p. Disponível em: <https://bityli.com/LI183>. Acesso em: 23 dez. 2020.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 7 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 7 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Lei n° 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n° 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6° da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 ago. 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 7 jan. 2021.

_____. **Lei n° 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1-2.

_____. **Lei n° 12.764**, de 27 de dezembro de 2012b. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3° do art. 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso e, 7 jan. 2021.

_____. **Lei n° 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei n° 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, de 6 jul. de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. **Lei n° 10.436**, de 24 de abril de 2002a Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 7 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002b. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC/SECADI, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <https://www.fn de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em 7 jan. 2021.

GUGEL, M. A. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência - princípios, definições, consultas e monitoramento - direito ao trabalho e emprego. **Phylos.net Direito**, 2011. Disponível em: <http://phylos.net/direito/conv-pessoas-deficiencia/>. Acesso em: 6 abr. 2015.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MENDES, G.M. L.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço de inclusão? **Revista Contrapontos** - Eletrônica. v. 11. n. 3. set./dez. 2011, p. 255-265. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/2969/2027>. Acesso em 7 jan. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Unesco. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento das crianças nos anos 90**. Nova York, 30 de setembro de 1990. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/cao_dir_eitos_humanos/direitos_humanos/crianca/decMundial.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://bitly.com/75Tzx>. Acesso em: 29 dez 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, de 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Capítulo 3

Principais conceitos para uma Educação Especial e Inclusiva

Frequentemente, a escola é vista como uma janela para a sociedade, ou seja, começamos por ela as mudanças que almejamos em um futuro próximo. Assim, ao construir uma escola mais inclusiva se tem como expectativa uma sociedade igualmente inclusiva. Mas, é importante compreender que a inclusão é um conceito mais abrangente do que o de educação especial, o que requer o seu conhecimento para saber diferenciar o perfil do público-alvo e dos profissionais, bem como dos direitos específicos previstos a cada grupo. Neste capítulo, você aprenderá a origem e a diferença de alguns conceitos basilares e importantes para a compreensão do contexto da educação especial, bem como o seu papel para a construção de uma sociedade inclusiva.

Pessoas com deficiência

Você já deve ter se deparado com conceitos como “necessidades especiais” ou “necessidades educacionais especiais”. Há ainda os que utilizam os termos “especiais”, “excepcionais” ou aqueles que preferem “deficientes” ou “portadores de deficiência”. Como você pode observar a lista é grande e pode aumentar:

Em função do recorte temporal adotado, foram utilizadas diferentes terminologias acerca da pessoa com deficiência (ora denominada de anormal, oligofrênica - cretina, imbecil e idiota -, retardada, excepcional, demente, louca) e do campo de atenção da educação especial (pessoas com deficiência, abandonadas, delinquentes, epiléticas, portadoras de doenças infectocontagiosas). (TEIXEIRA, 2019, p. 3)

Os testes de inteligência foram responsáveis por alguns desses termos, pois a partir do século XX se tornaram cada vez mais frequentes no diagnóstico do que se chamava de “retardo mental”.

Os estudiosos franceses Alfred Binet e Théodore Simon propuseram uma escala métrica para mensuração de níveis mentais de crianças e adolescentes, alcançado a partir dos resultados do teste de inteligência denominado Binet-Simon, proposto pelos mesmos.

Ainda no início do século XX, essa escala foi aprimorada pelos psicólogos alemão Stern e estadunidense Terman, se tornando a escala de Quociente Intelectual (Q.I). Assim, a depender dos resultados obtidos no teste Binet-Simon, as crianças e adolescentes eram agrupados como supernormais, normais ou infranormais, havendo classificações para cada grupo (conforme Quadro 1), a saber: gênio; inteligência muito superior; inteligência média superior; inteligência média ou normal; retardado mental; débil mental; cretino; imbecil e idiota.

Quadro 1: Quadro de classificação de Q.I

Q.I	CLASSIFICAÇÃO	GRANDES GRUPOS
Mais de 140	Gênio	
Entre 120 e 140	Inteligência muito superior	Os supernormais
Entre 110 e 120	Inteligência média superior	
Entre 90 e 110	Inteligência média ou normal	Os normais
Entre 80 e 90	Retardado mental	
Entre 70 e 80	Débil mental	
Entre 50 e 70	Cretino	Os infranormais
Entre 25 e 50	Imbecil	
Abaixo de 25	Idiota	

Fonte: Fontoura (1964, p. 13, apud Teixeira, 2019, p. 6)

Descrição da imagem:

Quadro com fundo branco dividido em 3 colunas.

A primeira e a segunda coluna possuem 9 linhas e a terceira coluna possui 3 linhas, agrupando as linhas das demais colunas da seguinte forma: linhas 1,2 e 3 em um conjunto, linha 4 formando um segundo conjunto e linhas 5, 6, 7, 8 e 9 formando um terceiro conjunto.

A primeira coluna apresenta variações de QI, a segunda coluna apresenta a classificação de acordo com o QI e a terceira coluna apresenta os grandes grupos, trazendo definições amplas de acordo com o QI e a classificação.

Dados de cada linha:

Linha 1 - QI: Mais de 140. Classificação: Gênio. Grande Grupo: Os supernormais.

Linha 2 - QI: Entre 120 e 140. Classificação: Inteligência muito superior. Grande Grupo: Os supernormais.

Linha 3 - QI: Entre 110 e 120. Classificação: Inteligência média superior. Grande Grupo: Os supernormais.

Linha 4 - QI: Entre 90 e 110. Classificação: Inteligência média ou normal. Grande Grupo: os normais.

Linha 5 - QI: Entre 80 e 90. Classificação: Retardo mental. Grande grupo: Os infranormais.

Linha 6 - QI: Entre 70 e 80. Classificação: Débil mental. Grande grupo: os infranormais.

Linha 7 - QI: Entre 50 e 70. Classificação: Cretino. Grande Grupo: os infranormais.

Linha 8 - QI: Entre 25 e 50. Classificação: Imbecil. Grande Grupo: Os infranormais.

Linha 9 - QI: Abaixo de 25. Classificação: Idiota. Grande Grupo: Os infranormais.

Fim da descrição.

Você já deve ter visto alguns desses termos, principalmente os últimos, sendo associados de forma pejorativa. De fato, essas classificações passaram a se tornar modos de ofensa ou de depreciação do outro, semelhante a outros conceitos usados para o público da educação especial, tal como acontece com a referência à “anormal”. Por essa razão, embora tenham parecido apropriados em determinada época, tais conceitos não são mais utilizados nos dias atuais.

E o que podemos falar do termo “deficiente”?

Mais recentemente, tem gerado debate nos movimentos sociais de pessoas com deficiência, pesquisadores com deficiência e entre os ativistas do campo, a defesa do uso do termo “deficiente” como posicionamento político que marca a identidade desse grupo. A ideia é usar aquilo que por tanto tempo gerou exclusão, como marca identitária. Nesse sentido, trata-se de uma discussão polêmica, pois alguns defendem que esse conceito deve ser mantido, porém ressignificado pela sociedade.

Por outro lado, além ser o tratamento oficial, o termo “pessoa com deficiência” tem sido considerado mais apropriado, visto que “deficiente” pode aparentar uma oposição à ideia de eficiente, uma representação que induz (ainda que de forma velada) as pessoas ao erro. Pessoas com deficiência podem ser tão eficientes como qualquer outra, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional.

MULTIMÍDIA

Algumas pessoas com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação de grande destaque são:

- O físico britânico, doutor em cosmologia e pessoa com deficiência física **Stephen Hawking** (1942-2018) é conhecido por suas teorias fundamentais da física moderna, sendo considerado um dos mais renomados cientistas do século. Sua vida inspirou o filme Teoria do Tudo (2014).
- O compositor alemão **Ludwig van Beethoven** (1770-1827), perdeu a audição aos 26 anos de idade, embora isso não o tenha impedido de continuar compondo, inclusive a obra-prima Sinfonia nº 9, consagrado como gênio. Conheça um pouco sobre sua vida no filme O Segredo de Beethoven (2007).
- O pianista, cantor norte-americano e pessoa cega **Ray Charles** (1930-2004) é considerado um dos maiores cantores de música soul, blues e jazz. Sua vida inspirou o filme Ray (2004).
- A estadunidense **Mary Temple Grandin** (1947- Atual) é doutora em zootecnia e pessoa com transtorno do espectro autismo, autora de centenas de artigos científicos e premiada, é considerada uma das pessoas mais influentes na área de estudos sobre o manejo de rebanho, instalações e cuidados de animais. Sua vida inspirou o filme Temple Grandin (2010).

E você se lembra de outros nomes famosos de pessoas com deficiência?

Um segundo motivo para não utilizarmos a expressão “deficiente” remete às mudanças de concepção da deficiência de um viés exclusivamente patológico para uma perspectiva social. Um dos fundadores do modelo social de deficiência foi Colin Barnes (sociólogo britânico e pessoa com deficiência física) e em sua visão, embora não se negue os impedimentos do sujeito é necessário compreender como a sociedade cria a deficiência a partir de barreiras impostas a essas pessoas.

Em entrevista dada à Profa Débora Diniz, Barnes pontua que “trata-se de aceitar que a sociedade torna as pessoas deficientes” (DINIZ, 2013, p. 245). Complementarmente, não podemos nos esquecer que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a LBI adotaram a mesma compreensão de deficiência como conceito que congrega os impedimentos do indivíduo associados às barreiras encontradas no ambiente ou nas atitudes do seu entorno (BRASIL, 2010, 2015).

Com isso, ao assumir que uma pessoa é deficiente, o foco está no sujeito e não na sociedade. Uma ampliação desse conceito requer olhar para os obstáculos que criamos nos vários contextos que as pessoas com deficiência convivem e que as tornam mais dependentes e/ou obstruem seu pleno acesso às atividades. No rastro desse raciocínio, a oferta de profissionais de apoio, a criação de rampas, a instalação de pisos podotáteis e elevadores, a construção de banheiros adaptados, a aquisição de softwares (como por ex. de leitura de tela, de tradução de Libras, de comunicação alternativa e aumentativa), o uso de estratégias de acesso ao currículo; dentre outras adequações são ações que poderiam minimizar ou até “anular” a deficiência, ao possibilitar maior autonomia para essas pessoas.

Semelhantemente ao modelo social de deficiência que se distancia de um viés biomédico, as comunidades surdas rejeitam os termos surdo-mudo, deficiente auditivo ou mudo. Sob um modelo socioantropológico da surdez, busca-se a associação do surdo à uma identidade, cultura e língua própria, suas especificidades são nesse sentido de ordem linguística e não mais patológica. Assim, a partir da aceitação de que por meio da língua de sinais o surdo pode realizar qualquer atividade que o ouvinte, termos como deficiente (baseado no déficit da audição) ou mudo (baseado na ausência da fala) são inadequados, visto que ele fala, se expressa, se comunica e interage por meio da língua de sinais. Logo, nada lhe falta, trata-se de uma condição de diferença linguística.

Desse modo, por compreendermos que a deficiência não está situada exclusivamente no sujeito é que o termo “portador de deficiência” também é considerado inadequado, posto que sugere que é o indivíduo quem “porta” a deficiência, desonerando a sociedade de sua participação. Há ainda os que argumentam que a ideia de “portar”, passa a impressão de uma condição temporária, como algo que o sujeito possa deixar de carregar em algum momento, o que de forma similar induz a outro equívoco.

Sob o modelo social de deficiência, estudiosos da área também buscaram formas de avaliação condizentes, ou seja, não mais pautadas exclusivamente no corpo do indivíduo. Uma das propostas foi o modelo biopsicossocial da deficiência desenvolvido a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF), utilizado atualmente por diversos profissionais para avaliar a deficiência.

Por sua vez, os termos “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades especiais” são inspirados na Declaração de Salamanca e se referem “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 3). Nessa senda, o conceito é mais amplo do que o de deficiência, pois assinala que as escolas devem estar preparadas para atender ao mais amplo espectro de características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. Isso incluiria, portanto, “crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3). Assim, uma escola inclusiva deve acolher “[...] não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles ‘excluídos’ por diversas razões” (BRASIL, 2006, p. 34). E aqui chegamos a justificativa da importância de se entender a diferença entre “educação inclusiva” e “educação especial”.

Pessoas com deficiência

A essa altura você já deve ter se perguntado que se educação é um direito de todos, conforme apregoado nos mais diversos documentos legais apresentados no capítulo anterior, por que precisamos discutir políticas educacionais para um público específico? Para entender essa questão, primeiramente é válido lembrar que por muito tempo a educação não segregou apenas as pessoas com deficiência, sendo o seu acesso negado também a outros grupos tais como os mais pobres, os negros, as mulheres, etc. Com a democratização do ensino, que ocorreu sobretudo a partir da década de 1960, quando se assumiu que todos possuíam igualdade em direitos e a educação como um direito universal, muitos desafios foram postos a uma escola acostumada a lidar apenas com a burguesia, o que requeria mudanças estruturais.

Assim, mesmo os direitos universais (como é o caso da educação) precisam de instruções específicas para determinados grupos, sob o fito de tornar suas condições sociais mais equânimes.

Dito isso, a educação inclusiva abrange todos os grupos sociais desfavorecidos e/ou marginalizados, desde aqueles pertencentes às diferentes etnias, às camadas populares, com dificuldades de aprendizagem até as pessoas com deficiência. Nesse contexto, os documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, assim como alguns nacionais, indicam que esse público seria entendido como aqueles com necessidades educacionais especiais ou necessidades especiais, ou seja, um grupo bem amplo e diversificado, mas não representa necessariamente o público-alvo da educação especial. Logo, as pessoas com deficiência são mencionadas entre aquelas com necessidades educacionais especiais, e isso é perfeitamente aceitável, tendo em vista o que já foi citado nos capítulos anteriores sobre as necessidades de quebrar as várias barreiras para que esse grupo de pessoas tenha sucesso na interação com outras pessoas e o meio ambiente.

Vários documentos nacionais definem a educação especial como uma modalidade de educação transversal às etapas e modalidades de ensino, e a LDBEN define seu público-alvo como composto pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, logo, a educação especial atende às necessidades de um grupo mais restrito e os contempla com o direito ao AEE.

De acordo com o artigo 4º da resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Em síntese, essa diferenciação requer entender que a educação é um direito universal, deve ser ofertada para todos. A escola deve ser inclusiva, mas a educação especial é uma modalidade ofertada para um grupo específico. A esse grupo cabe políticas focalizadas que regulam recursos, estratégias, técnicas de ensino diferenciadas, bem como professores de educação especial especializados para lidarem com as suas especificidades.

SAIBA MAIS

Para ampliar seu conhecimento sobre a formação de professores para a educação especial e inclusiva, veja a discussão fomentada pelas professoras Márcia Pletsch e Rosângela Prieto nos textos sugeridos a seguir:

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/75Tzx>. Acesso em: 29 dez 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: PINHO, Sheila Zambello (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 273-287.

VÍDEO EM LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para acessar o **Capítulo 3** traduzido para a Libras, acesse aos links abaixo ou escaneie o **QR Code** a seguir:

Capítulo 3 - Principais conceitos para uma educação especial e inclusiva

<https://youtu.be/6BYbB1SVUXE?list=PL5uWhKpg5yk-DAjFJJQH4fAZr8HxGIJUP>

Capítulo 3 - Principais conceitos para uma educação especial e inclusiva



REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, de 6 jul. de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência / ONU - ratificada pelo Decreto no 6.949/2009. In: BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2010, p. 31-68.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

DINIZ, Debora. **Deficiência e políticas sociais - entrevista com Colin Barnes** – Interview with Colin Barnes – Debora Diniz, SER social, Brasília, v. 15, n, 32, jan./jul. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043/11398. Acesso em 7 jan. 2021

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Políticas sociais**: focalização ou universalização? Revista de Economia Política. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 564-574, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000400006. Acesso em: 7 jan. 2021.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do Anormal a partir dos Testes de Inteligência. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 23, e90024, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100443&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 jan. 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, de 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Capítulo 4

Inclusão, Sociedade, Família e Escola

É inegável que muitas conquistas dos movimentos de pessoas com deficiência, inclusive no campo educacional, foram alcançadas pela participação e apoio de familiares dessas pessoas. Assim, diante da relevância desses agentes no processo inclusivo, neste capítulo você vai estudar conceitos sobre a família, dando ênfase às famílias de pessoas com deficiência. É importante entender como é para a família receber uma criança com deficiência, desde o impacto da notícia, até a consciência da importância de seu papel no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com deficiência. Além disso, você poderá refletir sobre como se dá a relação entre a família e a escola.

A família na sociedade

O núcleo familiar é o espaço em que as crianças, jovens e adultos se desenvolvem ao longo da vida. Em uma visão antropológica de Sarti (1999, p. 100):

A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Este processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir de diferentes lugares que se ocupa na família.

Assim sendo, essa cumpre uma função de destaque não somente para as crianças, mas para os jovens e adultos também, pois é o contexto em que as pessoas se organizam e se preparam para a vida no mundo.

A família possui várias funções, desde a biológica (de procriação), a de dar abrigo e proteção a seus membros, entre outras. Um dos papéis mais importantes que o núcleo familiar desempenha é o de promover o pertencimento e possibilitar a individuação, quando esse toma forma de núcleo afetivo.

Segundo Parolin (2005, p. 37), “[...] a família cria uma cultura própria com leis, regras, mitos e crenças peculiares”. Nessa perspectiva, a autora complementa que nesse núcleo afetivo “[...] cada um cuida de si e do outro, compreendendo o outro como um ser inteiro e dotado de inteligência e desejos próprios; um núcleo que promova o pertencimento, mas que ao mesmo tempo possibilite individuação” (PAROLIN, 2005, p. 38).

Porém, como você sabe, vivemos em sociedade e tudo está coligado, assim sendo, a família também é considerada como “[...] um modelo de ‘sistema aberto’ influenciado por forças e circunstâncias externas”, ela está inserida em um contexto social, cultural, econômico e todos esses sistemas influenciam e interferem na dinâmica da família, forçando-a a promover mudanças e adaptações constantes (PALACIOS, 2002, p. 172). Esse conceito corrobora Buscaglia (1997) quando afirma que não podemos pensar na família como uma ilha isolada na sociedade, e ainda segundo Glat e Duque (2003, p. 13) quando reiteram que a família “[...] não existe em um vácuo histórico-social”. Ela é parte integrante da sociedade, ela age e reage aos seus acontecimentos, é o lugar onde a cultura é ensinada e tem sua cultura própria, traduzida através de costumes e hábitos e que é influenciada pela cultura mais ampla.

Essa influência da cultura dominante e do contexto social tem transformado a constituição da família ao longo da história, e essas novas configurações coexistem com as formas tradicionais (BAPTISTA et al., 2008). Na atualidade há uma maior flexibilização nessas formatações familiares do que no passado. A família nuclear era composta por pais e filhos e a estendida pelos avós, tios e primos, hoje em dia podemos encontrar famílias com casais de mesmo sexo, casais separados que se agrupam os filhos do novo companheiro, pais e mães que cuidam de seus filhos sozinhos, avós que assumem a criação de netos, entre outras.

Historicamente, nas famílias patriarcais, o pai era o responsável pelo sustento e a mãe pelo cuidado e a educação dos filhos; já hoje em dia há a tendência de dividir-se as responsabilidades no sustento, cuidado e educação e, em muitos casos, a mulher é o arrimo da família. Segundo Passos (2009), nas chamadas famílias monoparentais, que se configuram devido à instabilidade das relações, na maioria das vezes as mães assumem os filhos e raramente os pais, a autora aponta que essa configuração vem aumentando nas camadas mais altas da sociedade, mas que já eram comuns nas camadas sociais mais pobres. Em tempos atuais temos visto com mais frequência o pai assumir os cuidados dos filhos ou compartilhar a guarda dos mesmos.

E quando a família recebe um filho com deficiência?

Quando um casal aguarda a chegada de um filho, ainda durante a gravidez, sonha-se com o filho desejado, aquele idealizado, para além dos atributos físicos que se espera dessa criança, já se fazem planos para seu futuro, com projetos que deverão ser vivenciados e concretizados (GLAT; DUQUE, 2003). Porém, muitos desses sonhos e planos são deixados de lado quando nasce um bebê com deficiência, ou alguma intercorrência ocorre na infância ou adolescência e a deficiência passa a fazer parte do contexto familiar.

Segundo Tirado (2009, p. 2), cabe aos pais de crianças com deficiência “[...] assumir um novo papel, diferente dos demais, muito complexo, com enormes tarefas para realizar e muitas emoções para controlar: a dor, a frustração e o desespero”. Ainda segundo a autora, esses pais terão que enfrentar os desafios e as pressões de uma sociedade que está aprendendo a aceitar a diferença.

Souza (2010), baseada em Ardore, Cortez e Regen (1992), Samaniego e Muñoz (2004) e Regen (2006), ressalta que se faz necessário analisar alguns fatores para se compreender o quão impactante é a chegada de uma criança com deficiência na família, são eles:

A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Este processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir de diferentes lugares que se ocupa na família.

Além desses fatores que devem ser levados em consideração, algumas outras questões precisam ser observadas. Segundo Ardore, Cortez e Regen (1992), Araújo (1999) e Glat e Duque (2003), o momento da notícia pode ser o mais crítico, a família, na maioria das vezes, não espera receber um bebê com deficiência, e os profissionais geralmente não estão preparados para dar uma notícia ruim. Regen (2006) reitera que esses profissionais se autoprotegem nesses momentos, pois também possuem sentimentos de angústia, insegurança e medo de enfrentar uma crise emocional, e essas atitudes de autoproteção podem impedi-los de oferecer o suporte necessário aos familiares.

Outra questão a ser observada é que o nascimento de um bebê com deficiência afeta o estilo de vida da família, pois é um evento desestruturante. Buscaglia (1997), Palacios (2002) e Serpa (2003) consideram que todas as atividades da família são afetadas – rotina de vida diária, lazer, atividades laborais –, os familiares têm que reorganizar suas atividades e assumir novas obrigações, principalmente o adulto que assume a responsabilidade do cuidado, o que na maioria dos casos é a mãe.

Quando a criança apresenta deficiência grave a família ainda será afetada por sentimentos de angústia, dor e desespero (GLAT; PLETSCH, 2004), somadas às dúvidas em relação ao futuro. Nesses casos, Souza (2010, p. 59) afirma que se deve ter como parâmetros os agravantes causados pela “[...] ausência de diagnóstico preciso e precoce, assim como as incertezas causadas por prognósticos incorretos [...]”, o que na maioria das vezes, “[...] levam a uma desorientação em relação aos caminhos a serem seguidos para melhor ajudar no desenvolvimento dessa criança”.

MULTIMÍDIA

Lau Patrón é publicitária, escritora e mãe do João Vicente, um menino sorridente e portador de uma síndrome raríssima auto-imune, de causa genética chamada SHUa. Uma das crises da doença provocou um AVC muito grave e João perdeu o controle do próprio corpo, mas não a alegria. Lau criou uma página no instagram onde compartilha as conquistas de João Vicente: @avanteleaozinho.

Para saber mais:

Assista ao seu TEDxUnisinos e **reflita** sobre a importância de uma rede de apoio para as famílias de pessoas com deficiência.

A solidão das mães especiais - seja rede, seja aldeia, Lau Patrón, TEDxUnisinos. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9eyCmr7At04>. Acesso em: 6 jan. 2021.

Neste vídeo, o Dr. Clay Brites traz questões importantes sobre **Os efeitos que o Autismo traz nas famílias**, assista e reflita mais um pouco sobre quantas novas necessidades as famílias com pessoas com deficiência passam a ter em seu dia a dia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eT5lNy_wwFU. Acesso em: 6 jan. 2021.

Em seu canal do YouTube Sabine Schaade desenvolveu a série “Meu filho é surdo e agora”, contando um pouco sobre as angústias, sofrimento e desafios que permearam sua trajetória desde a notícia da surdez de seu filho Guilherme. Acompanhe no link: https://www.youtube.com/watch?v=gd3mKybS5SA&list=PL7obnd_eqiBR5JtFcQh1UESS0ii91kSNU&index=8. Acesso em: 6 jan. 2021.

O processo de compreensão/adaptação/aceitação

Quando a família recebe um filho com deficiência se inicia um processo que denominamos de “processo de aceitação”, em que a família vivencia várias etapas e reações, ele tem semelhança com os “estágios do luto”, descritos por Kübler-Ross (1991) em pesquisa com pacientes terminais. Contudo, nos casos das famílias que recebem a criança com deficiência, houve a perda do filho real, aquele que foi sonhado durante a gravidez. A autora descreve cinco estágios: negação e isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação. As famílias vivenciam essas fases de formas diversas, algumas não passam por todas elas, assim como, essas etapas podem ocorrer de forma aleatória, não estática e algumas delas podem ocorrer simultaneamente (ARDORE; CORTEZ; REGEN, 1992; BUSCAGLIA, 1997; GLAT; DUQUE, 2003; SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004), por exemplo, uma fase já superada pode ser revivida em diferentes situações da vida desse filho como veremos a seguir em suas descrições.

Negação e isolamento: é constituída pela reação a uma notícia catastrófica, há negação total ou parcial e até algum isolamento, a autora ainda afirma que esse primeiro estágio é como um “para-choque” que faz com que a recuperação aconteça com o tempo e são mobilizadas medidas menos radicais. Frase: “Não, não é verdade, isso não pode acontecer comigo” (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 61).

Nessa primeira fase, quando a família recebe o diagnóstico da deficiência da criança, ocorrem as crises de adaptação, em que se evidencia o choque da notícia, a perda da criança idealizada, a insegurança frente ao desconhecido e ao futuro incerto. Nela a família necessita de muito apoio, são comuns reações de busca de culpados, do choro e da negação da deficiência, busca de soluções médicas inexistentes e dependendo dos credos da família, até mesmo a busca por “curas milagrosas”, sendo comum muitos familiares sentirem dificuldades em lidar e interagir com a criança (ARDORE; CORTEZ; REGEN, 1992; BUSCAGLIA, 1997; GLAT; DUQUE, 2003; SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004). Essa primeira fase, para muitas famílias, pode ser a mais difícil de ser superada, perdurando durante os anos iniciais da infância, e em alguns casos sentimentos de dor e frustrações poderão se manifestar em vários momentos da vida da pessoa com deficiência.

Exemplos disso seria quando o filho possui uma deficiência severa e, por conseguinte, acredita que não poderá cumprir alguns dos desejos idealizados pelos pais, tais como: cursar uma faculdade, casar-se e constituir família; outro exemplo seria nos casos de famílias que continuam ao longo da vida buscando curas na medicina e nas crenças religiosas para impedimentos que são permanentes. Nesses casos, há famílias com filhos com paralisia cerebral severa (crianças e jovens que não conseguem sustentar a cabeça, sentar-se ou ficar em pé sem apoio), mas que manifestam o desejo de que seus filhos andem normalmente; filhos com cegueira ou surdez profunda que acreditam que esses virão a enxergar ou ouvir, entre outros exemplos.

Raiva: nesse estágio, há a necessidade de superar a etapa de negação, a pessoa consegue falar sobre o evento que a traumatizou, porém ela passa a nutrir sentimentos de raiva, revolta, inveja e ressentimento e com essa profusão de sentimentos, sem razão específica, a pessoa direciona esses sentimentos para qualquer pessoa que esteja a sua volta, fazendo com que aqueles que estão envolvidos com a situação sintam dificuldades para conviver com ela, a revolta estende-se para além das pessoas que a cercam. Frase: “Por que eu?” (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 61).

Barganha: nesse momento a pessoa se conscientiza que os sentimentos de raiva e revolta não conseguem resolver o problema, logo ela inverte seu comportamento tentando negociar, se eu me comportar bem o problema será resolvido. Frase: “Se Deus decidiu levar-me desse mundo e não atendeu a meus apelos cheios de ira, talvez seja mais condescendente se eu apelar com calma” (KÜBLER-ROSS, 1991, p. 91).

Depressão: esse estágio é decorrente das perdas físicas às quais a pessoa está sujeita devido ao evento catastrófico, ela sente que o desfecho está se aproximando e é considerado como um período preparatório, esse pode ser o primeiro passo para a aceitação.

No caso das famílias de pessoas com deficiência, quando essa supera a primeira fase, inicia-se no processo de aceitação ao qual chamamos de fase de adaptação (ARDORE; CORTEZ; REGEN, 1992; BUSCAGLIA, 1997; GLAT; DUQUE, 2003; SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004), e a família começa a ter uma visão mais realista da criança e os pais começam a perceber a verdadeira evolução de seu desenvolvimento, nesse contexto, as reações podem tomar dois caminhos distintos.

Se a adaptação for positiva, as necessidades da criança são reconhecidas pelos pais, nesse caso, esses começam a buscar informações sobre a deficiência e os auxílios para superar as dificuldades da criança e apoiar seu pleno desenvolvimento. Logo, deixa-se de lado as buscas pelas curas e se inicia a busca pelos tratamentos médicos e terapêuticos adequados, assim como, pela escola. Esses pais passam a ter contato com outros familiares em situações semelhantes e o isolamento social começa a diminuir. Observa-se que esse tipo de relacionamento é tão importante quanto as orientações de profissionais da área da saúde e da educação, pois as angústias e incertezas em relação ao futuro do filho podem ser dissipadas, principalmente quando há troca de experiências entre pais com filhos de diferentes idades.

Assim, os familiares de adolescentes e adultos com deficiência podem transmitir suas vivências e as conquistas de seus filhos, dando assim possibilidades de caminhos a seguir para os pais de crianças pequenas.

Por outro lado, quando a adaptação não acontece, ou seja, ela é negativa, a família continua tendo comportamentos de negação da deficiência e de suas implicações, isso pode se manifestar sob a forma de sentimentos de agressividade e culpabilidade que podem culminar em indiferença em relação ao problema. Geralmente nesses casos o casal pode ter conflitos, em que um considera o outro culpado pela deficiência da criança, ou essa busca de culpados pode estender-se para os médicos, terapeutas, educadores, entre outros.

Ainda durante o processo de aceitação, quando os pais se preocupam com a evolução da criança, e em alguns casos questionam essa evolução, podem emergir sentimentos de dúvida em relação aos resultados alcançados, ao tipo de atendimento que é oferecido para a criança, ao que ocorre na escola, entre outras.

Segundo Kübler-Ross (1991, p. 120), no último estágio do processo, a aceitação em si, “[...] é como se a dor tivesse esvanecido [...]”, a pessoa lidou com os sentimentos de negação e raiva e agora conseguirá ter tranquilidade e aceitar a notícia inicial. Tratando-se das famílias de pessoas com deficiência, tendo em vista alguns exemplos que citamos, essa família necessita ser apoiada e compreendida para enfrentar tanto esses processos iniciais, como todas as questões que encontrará ao longo da vida do seu filho.

MULTIMÍDIA

Assista ao filme “Do luto à luta”, no qual poderá ter contato com depoimentos de familiares sobre como lidaram com o momento da notícia, todos os sentimentos envolvidos nesse período e como os superaram. Além de depoimentos de jovens e adultos com Síndrome de Down falando de seus sentimentos, atividades que gostam de fazer e de seus sonhos. Não deixem de observar como o diretor conduziu o roteiro do documentário para que não se tornasse um filme piegas e caricato.

Do luto à luta. Evaldo Mocarzel (Brasil, 2005) por Leonardo Mecchi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRyZd6Wsof4>. Acesso em: 6 jan. 2021.

No canal do youtube **Rampa de Acesso** com Vânia Martins encontramos vários vídeos interessantes sobre as experiências de uma pessoa adulta com deficiência. Neste vídeo Vânia discorre sobre “superproteção”, assista para entender quão tênue é a linha entre o cuidado necessário e a superproteção.

Deficiência - Quando a família atrapalha! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fyDXINrqrVvk&t=51s>. Acesso em: 6 jan. 2021.

Necessidades da família da pessoa com deficiência

A família tem também como função a educativa, pois é nela que ocorre a socialização primária das crianças com a transmissão de normas, valores e papéis (SAMANIEGO; MUÑOZ, 2004). Sabemos que as crianças aprendem com as experiências vividas na família e nos contextos em que convive, porém nos casos das crianças com deficiência, esse desenvolvimento pode ser comprometido pelas dificuldades que a deficiência pode impor, como a ausência da audição e/ou da visão, que são os dois sentidos de distância, a mobilidade reduzida que dificulta o acesso aos ambientes, por exemplo. Nesses casos, a família, em seu dia a dia, deveria desempenhar uma função primordial suprindo essas dificuldades com estímulos constantes. Porém, se tivermos em vista o processo de aceitação que essa família está passando, é possível imaginar que ela nem sempre estará consciente disso e/ou pode se sentir despreparada para exercer essa tarefa.

Nesse contexto há a necessidade de orientar a família para desempenhar a função educativa desse filho nas atividades diárias, e quanto mais comprometida for a criança, mais orientações serão necessárias. Segundo Souza (2010), além dessa família ser a cuidadora da criança, a orientação deverá empoderá-la como agente de aprendizagem, visto que seus membros precisam entender como a criança aprende para ser a mediadora de sua aprendizagem.

Para Samaniego e Muñoz (2004) em relação às famílias que têm filhos com deficiência que apresentam comprometimentos mais sérios, como a surdocegueira congênita, a deficiência física decorrente da paralisia cerebral, dificuldades com a autonomia e a independência que perdurarão por toda a vida dessas pessoas, essas famílias e seus filhos terão necessidades significativas como as médicas, as econômicas, as de apoio psicológico, as formativas, assim como aquelas específicas da vida adulta. Segundo os autores, as folgas para a família são essenciais, ou seja, terem momentos em que seus filhos sejam cuidados por outras pessoas e seus membros ou o cuidador principal tenha um tempo para ele.

Palacios (2002) denomina esses momentos como “necessidades invisíveis”, porque há um desgaste do cuidador causado pela demanda constante da criança/jovem/adulto. Samaniego e Muñoz (2004) citam a importância das famílias estarem em contato com outras em associações, grupos terapêuticos, reuniões nas escolas, para que possam trocar experiências e apoiar-se mutuamente.

Família e escola

Todos temos consciência do quão importante é para a aprendizagem de toda e qualquer criança a participação e envolvimento da família, tanto no apoio direto à criança ou adolescente junto às atividades a serem desenvolvidas, quanto o incentivo à frequência e participação das atividades na escola; assim como a participação da família em reuniões, festinhas e outras atividades em que a presença desses membros são solicitadas.

Nesse sentido, incentivar a participação e o envolvimento das famílias de alunos com deficiência com a aprendizagem de seu filho e com as atividades da escola tem uma importância ainda maior.

Segundo Fernandes (2018, p. 408), em pesquisas realizadas nas escolas, presenciou depoimentos de professores “[...] de sala de recursos multifuncional que não concluem suas atividades porque os alunos não comparecem [...]”, pois os pais não os levam com frequência para os atendimentos, sendo que “[...] outros professores reclamam que determinados pais são superprotetores e não lhes dão liberdade para trabalhar, quer em sala de aula comum, quer na sala de recursos multifuncional”.

Porém a autora presenciou também “[...] pais reclamando sobre os professores e o desenvolvimento escolar dos filhos”. Para quem é professor, trabalha com formação continuada de professores nas redes públicas, assim como tem contato com famílias de alunos com deficiência, esses depoimentos não são novidades, as pesquisas confirmam o que se vê no dia a dia da escola. Pode-se concluir que todas essas situações advindas da relação família-escola têm origem ou foram se constituindo ao longo de toda a história que envolve a educação das pessoas com deficiência e da educação inclusiva, já estudadas nos capítulos anteriores. Da parte das famílias, temos que levar em consideração que há um certo desconhecimento sobre política de educação inclusiva, apesar de que essas “[...] entendem a experiência escolar de seus filhos como algo positivo [...]” (CRUZ, 2013, p. 410).

Ainda olhando para as famílias, muitas mães percebem a comunicação escola-casa como insuficiente, e isso “[...] enfraquece a relação de confiança entre esses contextos (VARGAS, 2014, p. 9). O autor também aponta que as mães consideram que as orientações dos professores para favorecer a aprendizagem dos filhos são mais centradas em seus déficits do que em suas habilidades. Campos (2011), por sua vez, aponta a importância do vínculo da família com o processo de escolarização, alegando que quanto maior o vínculo, maiores são as chances dos filhos obterem bom desempenho escolar.

Do lado da escola e dos professores, Fernandes (2018) indica que ainda há o discurso de “ausência de preparação”, porém esse não justifica não receber o aluno na escola/classe comum. Segundo a autora, quando esse aluno não é recebido de forma conveniente, pode gerar uma situação de isolamento, nesse sentido, cabe à família estar atenta ao comportamento de seu filho na realidade do cotidiano escolar, observando as situações de preconceito ou exclusão na escola.

Ainda tendo em vista os professores das classes comuns, observa-se que há um déficit de formação continuada na área de educação especial, o investimento na preparação de profissionais para atuar com a diversidade do alunado em sala de aula comum ainda deixa a desejar (MARTINS, 2009).

Essas são apenas algumas questões que foram levantadas em pesquisas recentes e que servem para refletirmos a respeito dessa relação entre famílias de pessoas com deficiência e escola/professores. Temos um bom caminho a percorrer para que essa relação tenha menos conflitos, pois de um lado temos as famílias que precisam de apoio e orientação para compreender a necessidade de participação na vida escolar de seus filhos com deficiência; de outro lado, temos educadores que, muitas vezes, não estão conscientes dessa necessidade das famílias, fazem as suas cobranças, e não conseguem entender por que essas famílias não conseguem envolver-se totalmente.

Cabe aos membros da comunidade escolar estarem atentos a esses impasses e resolvê-los de forma que a inclusão escolar desse alunado se efetive.

Ademais, não podemos deixar de refletir sobre a condição de pais e irmãos de pessoas com deficiência que são seus responsáveis ou cuidadores, um desafio ainda pouco discutido na literatura, mas que está presente e pode ser desafiante para a escola. Por exemplo, pensar em alunos cujos pais são surdos, implica que mesmo em uma escola sem estudantes surdos ainda seria necessária a presença da mediação em Libras.

SAIBA MAIS

Alguns artigos para complementar os temas apresentados no capítulo:

Leia GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista “Educação Especial”**. Santa Maria, nº 24, pp. 33-40, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4913>.

Leia REGEN, M. A instituição da família e sua relação com a deficiência. **Revista “Educação Especial”**. Santa Maria, nº 27. 2006, pp. 119-131. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4357>.

VÍDEO EM LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para acessar o **Capítulo 4** e a **Live Família e Pessoa com Deficiência** traduzido para a Libras, acesse aos links abaixo ou escaneie o QR Code a seguir:

Capítulo 4 - Inclusão, sociedade, família e escola

<https://youtu.be/7QpJCOXJieM?list=PL5uWhKpg5yk-DAjFJJQH4fAZr8HxGIJUP>

Live Família e Pessoa com Deficiência

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

Capítulo 3 - Principais conceitos para uma educação especial e inclusiva



Live Família e Pessoa com Deficiência



REFERÊNCIAS

ARÁOZ, S. M. M. **Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos**: Do diagnóstico à educação especial. 1999. 141 f. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia da Saúde – Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1999.

ARDORE, M., CORTEZ, M. L. S., REGEN, M. **Mães e filhos especiais**. São Paulo: APAE, 1992.

BAPTISTA, M. V. et al. A necessidade de conhecer as famílias e os caminhos percorridos. In: FÁVERO, E. T.; VITALE, M. A. F.; BAPTISTA, M. V. (Orgs.). **Famílias de crianças e adolescentes abrigados**: quem são, como vivem, o que pensam, e o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008, p. 13-24.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Editora Record. 1997.

CAMPOS, A. R. **Família e Escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XffCDR>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CRUZ, D. M. M. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 151 p.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6068>. Acesso em 7 jan. 2021.

FERNANDES, A. P. C. S. **Família e pessoa com deficiência**. Revista Teia, v. 19, n. 54, jul./set. 2018, p. 408-421. Disponível em: <https://bit.ly/2MFSLPR>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GLAT, R; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda. 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais.** Revista "Educação Especial". Santa Maria, n. 24, p. 33-40, 2004.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer.** São Paulo: Martins Fontes. 1991.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 153-173.

PALACIOS, A. C. Intervenção precoce e liderança da família: reflexões sobre as características da intervenção em crianças com múltipla deficiência. In: MASINI, E.F.S. (Org.). **Do Sentido... Pelos Sentidos... para o Sentido.** Niterói: Intertexto, São Paulo: Vetor, 2002. p. 169-180.

PAROLIN, I. **Professores formadores:** a relação entre família, a escola, e a aprendizagem. Curitiba: Editora Positivo. 2005.

PASSOS, M. C. Só com papai, só com mamãe. **Revista Mente & Cérebro.** São Paulo: Duetto Editorial. Ed. 193. Fev. 2009. p. 68-73.

REGEN, M. A instituição da família e sua relação com a deficiência. **Revista "Educação Especial"**. Santa Maria, nº 27. 2006, p. 119-131.

SAMANIEGO, M. V. P; MUÑOZ, M. A. R. Familia y sordoceguera. In: REY, E. R., VIÑAS, P. G. (Coord.), **La sordoceguera:** Un análisis multidisciplinar. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Madrid: Studios, 2004. p. 362-412.

SARTI, C. A. Família e jovens: no horizonte das ações. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago, n. 11. Anped, 1999, p. 99-109. Disponível em: <https://bit.ly/3pXEPyO>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SERPA, X. **Manual Para Pais de Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais**. Traduzido por Lilia Giacomini. São Paulo: Liotti Del Arco, 2003.

SOUZA, M. M. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias apoiadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). 183f. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

TIRADO, L. H. B. **Trabajo com Padres**. Centro de Recursos Sense. Disponível em: www.sordoceguera.org. Acesso em: 7 maio 2009.

VARGAS, R. M. **Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo**. 113f. Santa Maria, RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7096>. Acesso em 7 jan. 2021.

Capítulo 5

Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos

Agora que você já aprendeu e discutiu sobre os conceitos históricos de deficiência, os paradigmas da educação inclusiva, os pressupostos da educação especial, o papel da sociedade civil e das políticas públicas para a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, é possível perceber como os movimentos sociais são fundamentais para a quebra de barreiras que estruturam a sociedade e violam os direitos dessa população. Nesta unidade você terá a oportunidade de refletir sobre o que é o capacitismo, como ele opera na manutenção de uma sociedade excludente e como a escola pode atuar para romper com a lógica capacitista.

O que é capacitismo?

De acordo com o que estudamos até o momento, podemos dizer que o capacitismo vem sendo construído historicamente e sempre esteve presente marcando a vida das pessoas com deficiência, atribuindo-lhes o estigma da incapacidade, do descrédito e corroborando para a baixa expectativa social e escolar. Porém, o uso desse termo é muito recente, pois começa a ser debatido no Brasil em meados de 2012, nas áreas das ciências sociais e antropologia, ganha espaço na psicologia e serviço social, em especial, entre os pesquisadores do campo dos Estudos sobre Deficiência (Disability Studies).

Uma das precursoras desse debate no Brasil foi a antropóloga e ativista surda Anahí Guedes de Mello, que destaca o protagonismo dos movimentos sociais das pessoas com deficiência nos estudos sobre essa temática a partir dos anos 2000, com forte influência das estudiosas feministas consideradas a segunda geração de teóricas desse campo.

A antropóloga nos ensina que, “o capacitismo se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional [...]”, e, a partir dessa hierarquização que separa corpos considerados normais dos outros corpos e da capacidade funcional a eles atribuídas, temos a discriminação de pessoas com deficiência, expressa pela “hegemonia da norma de corpos não deficientes.” (MELLO, 2016, p. 3266).

Assim como a expressão discriminação por motivo de cor da pele ou etnia fora substituída por racismo; o sexismo é a categoria analítico-discursiva para indicar a discriminação por sexo, a homofobia no caso da orientação sexual, até 2012, não havia no Brasil, uma categoria que representasse a discriminação por motivo de deficiência (MELLO, 2016). Todas essas formas de opressão são vedadas pela Constituição Federal, porém “No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno” (DINIZ, 2009, p. 9, apud MELLO, 2016, p. 3267), e nesse sentido as autoras reforçam a necessidade de se nominar também a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência nas escolas, no mundo do trabalho e em quaisquer espaços de relações interpessoais.

O termo **capacitismo** é uma tradução não literal da expressão em inglês *ableism*, para o português de Portugal, apresentada por Ana Maria Baila Albergaria Pereira (2008), da Universidade de Coimbra e, a exemplo de seus estudos, Mello (2016) propôs que no Brasil adotássemos o mesmo termo, e, dentre alguns motivos ressaltou a urgência em visibilizar essa peculiar forma de opressão contra as pessoas com deficiência.

Nomear essa discriminação traz mais destaque social e político a esse grupo e também tem como objetivo desconstruir as fronteiras entre pessoas com e sem deficiência, pautadas num tipo de discriminação que se materializa numa forma de interdição e controle que se baseia na in(capacidade), ou seja, naquilo que os não deficientes acreditam que as pessoas com deficiência podem ser ou são capazes de fazer. (MELLO, 2016).

Mas, o que pode ser considerado como discriminação por motivo de deficiência?

Conforme você viu anteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 2º traz a seguinte definição:

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável; (ONU, 2006).

Desse modo, é possível dimensionar a discriminação presente nas atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência que refletem a falta de conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para as pessoas com deficiência.

VOCÊ SABIA QUE A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006) FOI O PRIMEIRO INSTRUMENTO JURÍDICO INTERNACIONAL QUE CONTOU COM A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Isso significa que as convenções, declarações internacionais e os outros instrumentos que a antecederam traziam a percepção do mundo dos não-deficientes para as necessidades das pessoas com deficiência e, por muitas décadas foi mantido o tom paternalista e assistencialista. A Convenção muda esse paradigma, da assistência para o direito; reconhece a autonomia apoiada (interdependência), coloca em relevo as adaptações necessárias para se atingir a igualdade e torna a deficiência como parte da experiência e diversidade humana.

SAIBA MAIS

Dhanda, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. (2008). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v5n8/v5n8a03.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021

De acordo com Pereira (2008), o capacitismo pode se manifestar de duas formas: ativa e passiva. A discriminação ativa pode ocorrer desde insultos diretos à pessoa, associações negativas ou pejorativas ligadas à deficiência, até o projeto de uma arquitetura não acessível. Já a discriminação passiva está presente nos discursos cujo viés está centrado na caridade, pautado na imagem da pessoa com deficiência merecedora de pena ou compaixão, ao invés do seu reconhecimento como uma pessoa de plenos direitos. Outra forte marca do capacitismo passivo se manifesta quando uma pessoa com deficiência atinge posição de destaque (na escola ou no trabalho, por exemplo) e isso é utilizado como um exemplo de superação e heroísmo. Segundo Kovács (2015), frequentemente, esse posicionamento gera uma cobrança exagerada sobre as pessoas com deficiência, como se precisassem se mostrar mais produtivas do que os demais. Segundo a autora, “não se pode esquecer que são apenas pessoas, pessoas com deficiências, com defeitos e qualidades como todas as outras. A valorização exagerada daquele que foi capaz de vencer barreiras também é uma forma de preconceito” (KOVÁCS, 2015, p. 64).

Apesar de a prática discriminatória associada à pessoa com deficiência não ser recente, o termo capacitismo ainda é pouco empregado no Brasil e vem sendo adotado como categoria de análise para proporcionar uma visão mais ampla sobre a deficiência, tanto no aspecto teórico quanto político. Isso ocorre, pois existe em nossa sociedade uma lógica capacitista que vem se efetivando a partir de uma mentalidade de percepção da pessoa com deficiência como não igual, como incapaz para o trabalho, para cuidar de si, para se relacionar, etc. Tal lógica se constituiu culturalmente a partir do ideal de corpo perfeito, funcional normal, que desumaniza os corpos que não atingem essa expectativa (ANDRADE, 2015; FARIAS, 2017).

Para **exemplificar** essa lógica, podemos citar diversas expressões e ditados populares presentes em nosso cotidiano que diminuem as pessoas com deficiência reforçando a ideia de deficiência como sinônimo de inaptidão, preguiça e incapacidade. Certamente você já deve ter se deparado, ou mesmo utilizado alguma delas: “Que mancada!” “João sem braço.” “Fingir demência.” “Retardado”.

Para **repensar** nossas ações e nos atentarmos àquilo que está naturalizado é válido observar que também é considerado capacitismo quando ao elogiarmos uma pessoa com deficiência, o elogio se presta a reforçar o estigma de que a deficiência não combina com acertos ou êxito, por exemplo: “Parabéns, você conseguiu! Nem parece que tem deficiência”; ou quando fazemos comparações do gênero: “se fulano que tem deficiência conseguiu, você que é normal consegue”; ou quando reagimos com surpresa ao saber que uma pessoa com deficiência é casada, tem filhos, uma formação ou profissão, como se fossem incapazes de cuidar de si ou de outra pessoa, de estudar ou trabalhar.

Diniz (2007) destaca que considerar a deficiência como parte da diversidade humana e não como algo anormal, não é o mesmo que negar a deficiência, ou negar a existência de um corpo com lesão. Entretanto, esse padrão de normalidade pautado no modelo médico da deficiência é carregado por um julgamento estético e moral que ainda não reconhece que a deficiência se manifesta, conforme consta na LBI, no encontro entre o impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e as barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência.

MULTIMÍDIA

Para conhecer mais sobre a segunda geração de estudiosas do modelo social da deficiência e sobre a concepção de capacitismo

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em 2 jan. 2021.

Assista a palestra: de ALVES, Camila Araujo. **Deficiência visual e capacitismo**. (2019) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U>. Acesso em: 2 jan. 2021.

A LBI estabelece em seu artigo 88 que é crime “Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jan. 2021.

Escola, educação inclusiva e capacitismo

Sendo a escola um espaço central na construção de uma sociedade inclusiva, cumpre questionar: **Como o capacitismo se manifesta na escola?**

O ideal normativo em consonância com o modelo médico da deficiência continua deixando de fora aqueles que desviam do padrão e perpetua a exclusão em ambientes que deveriam ser inclusivos. Na escola, não raro crianças e jovens com deficiência não são convidados ou estimulados a participarem das atividades em razão de seus professores acreditarem que não conseguirão um bom desempenho em função da deficiência. Muitas vezes, o que é chamado de adaptação curricular, se resume a reduzir ou empobrecer os conteúdos, nivelando esses alunos por baixo, já pressupondo que seriam incapazes de alcançar os mesmos resultados que aqueles sem deficiência, revelando uma manifestação perversa de exclusão, que predestina o sujeito ao fracasso.

Atualmente, já é possível encontrar pesquisas que relacionam as práticas docentes e de gestores escolares ao capacitismo, a exemplo dos estudos de Camargo e Carvalho (2019) que entrevistaram agentes da Secretaria de Educação de uma Rede Municipal de Ensino a respeito da implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva. De acordo com a percepção desses agentes implementadores, as autoras referem o capacitismo a partir da crença de que as pessoas consideradas “fisicamente aptas” são superiores às pessoas com deficiência. Na fala de supervisoras do Núcleo de inclusão e acessibilidade no âmbito da Secretaria de educação “[...] em nenhum momento da entrevista, o fato de os alunos com deficiência não aprenderem a ler e não progredirem no processo de escolarização, por exemplo, foi considerado como algo problemático e passível de intervenção.” (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 623). Isso reflete a marca do capacitismo na instância da gestão da política, bem como a naturalização dos efeitos excludentes que, por vezes, não são percebidos e nem mesmo questionados. Em outras palavras, é comum que a capacidade de estudantes com deficiência seja subestimada pela escola.

Para pensarmos sobre educação inclusiva e capacitismo é fundamental trazermos à tona a forma com que as interações se estabelecem na escola.

Para isso, é oportuno problematizar as questões: **Como é a interação professor-aluno referente à aprendizagem e aos recursos de acessibilidade ofertados? O professor está atento às relações entre seus alunos? Eles brincam ou realizam atividades juntos?**

A esse respeito, Sousa e Farias (2019), realizaram um estudo de caso com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, com o objetivo de evidenciar expressões e atitudes capacitistas na escola. Além de observar as atividades na escola, conversaram com um aluno com deficiência intelectual. Em uma dessas conversas, o referido aluno contou que gostava de brincar de pega-pega com os colegas de turma e declarou ter a colaboração da professora para realizar as tarefas. Ao ser questionado se havia brincado e feito as atividades naquele dia, respondeu que sim. No entanto, a experiência observada pelas pesquisadoras foi de segregação: no recreio ficou isolado apenas olhando os colegas brincarem e na aula de Artes, permaneceu isolado na carteira sem realizar as atividades.

Com base na observação e a partir da fala do aluno, as autoras consideram que pelo simples fato de estarem no mesmo espaço, o aluno “imaginava estar vivendo uma relação de amizade com seus colegas, entretanto, não se percebia entre eles quaisquer formas de afeto e colaboração” (SOUSA, FARIAS, 2019, n.p.).

Como nos alerta Andrade (2015, on-line), “O grande problema deste tipo de preconceito é ele ser extremamente sorrateiro, quase imperceptível a olho nu, vindo, inclusive, no mais das vezes, escondido por uma capa de boas intenções muito difícil de ser questionada.”

Como você pode perceber com base nas experiências relatadas, o capacitismo pode ser tão sutil e estar naturalizado em nossa prática que se faz necessário um olhar atento para identificá-lo e uma postura ativa para desconstruí-lo.

EDUCAÇÃO – ACESSIBILIDADE – INCLUSÃO

Essas três palavras estiveram presentes diversas vezes neste livro e vimos o quanto estão interligadas. Para dar continuidade a essa reflexão e partindo para novos estudos, que tal aprofundar conhecimentos sobre os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015)?

A LBI apresenta o conceito de “acessibilidade” e ele é tão importante que aparece em seu texto 85 vezes em diversos contextos:

Artigo 3º: [...]

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[Acesse a Lei e saiba mais](#) sobre seus direitos.

PARA ACESSAR O TEXTO DO BOX "EDUCAÇÃO - ACESSIBILIDADE - INCLUSÃO" TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:

<https://youtu.be/7JZYVMYPTaY>



VÍDEO EM LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para acessar o **Capítulo 4** e a **Live Vamos falar de capacitismo?** traduzido para a Libras, acesse aos links abaixo ou escaneie o **QR Code** a seguir:

Capítulo 5 - Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos

<https://youtu.be/MvSuO8O4UDQ?list=PL5uWhKpg5yk-DAjFJJQH4fAZr8HxGIJUP>

Live Vamos falar de capacitismo?

<https://www.youtube.com/watch?v=8c8A4A5J02k>

Capítulo 5 - Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos



Live Vamos falar de capacitismo?



REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. **Capacitismo**: o que é, onde vive, como se reproduz? As Gordas. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/GmJJZ> Acesso em: 2 jan. 2021.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 4, p. 617-634, dez. 2019 . Disponível em:<https://bityli.com/eIB5l> . Acesso em: 28 nov. 2020.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Sur, **Rev. int. direitos human.**, São Paulo , v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008 . Disponível em: <https://bityli.com/Q1uaS> . Acesso em: 02 Jan. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. Coleção Primeiros Passos.

FARIAS, A. Q. de. **Trajetórias educacionais de mulheres**: uma leitura interseccional da deficiência. 126 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/Wa6ng> . Acesso em: 2 jan. 2021.

KOVÁCS, D. F. Direito Fundamental ao trabalho, muito além das cotas: o resgate da cidadania das pessoas com deficiência. **Revista Científica Virtual da Escola Superior de Advocacia da OAB-SP**, São Paulo, ano 5, n. 20, p. 54-65, 2015.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016 . Disponível em: <https://bityli.com/CxI0F> . Acesso em: 28 nov. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York. EUA. 2006.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 255 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Coimbra. 2008. Disponível em: <https://bityli.com/Vp4FI> Acesso em: 28 nov. 2020.

SOUSA, V. A. de; FARIAS, A. Q. Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações. In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 6, 2019. Campina Grande, PB. **Anais...** Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59505>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SOBRE AS AUTORAS



KATE MAMHY OLIVEIRA KUMADA

Pedagoga habilitada em educação especial na área da surdez pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do ABC (UFABC) e líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Surdos e Libras.

DESCRIÇÃO DE IMAGEM

Fotografia de uma sorridente mulher de pele amarela, que está vestindo uma camisa branca. Ela tem cabelos lisos e pretos que estão amarrados em um rabo de cavalo. Suas sobrancelhas são finas e seus lábios estão rosados. Ao fundo, uma parede acinzentada com alguns móveis.

SOBRE AS AUTORAS



MARCIA MAURILIO SOUZA

Graduada em Serviço Social pela Universidade São Francisco, especialista em educação de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e doutoranda em Educação (Educação Especial) pela Feusp. Atualmente é professora na Universidade Estácio de Sá e Universidade Municipal de São Caetano do Sul em cursos de especialização em educação especial. Pesquisadora no grupo CNPq Políticas de Educação Especial e membro da Rede Fineesp.

DESCRIÇÃO DE IMAGEM

Fotografia de uma sorridente mulher branca que está de perfil. Ela tem cabelos castanhos, lisos e curtos, seus olhos são escuros e sua boca rosada. Está vestida com uma camisa estampada azul, com detalhes vermelhos e brancos. Ao fundo, uma parede branca.

SOBRE AS AUTORAS



ADRIANA PAGAIME

Pedagoga e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutoranda em Educação (Educação Especial) na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Analista de Planejamento e Pesquisa no Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Pesquisadora no grupo CNPq Políticas de Educação Especial.

DESCRIÇÃO DE IMAGEM

Fotografia de uma sorridente mulher branca. Ela tem cabelos lisos, com luzes loiras, que passam a linha dos ombros. Ela usa óculos, seus lábios estão em vermelho e veste uma camisa sem mangas branca. Ao fundo, uma parede branca.

SOBRE AS AUTORAS

PARA ACESSAR O TEXTO "SOBRE AS AUTORAS" TRADUZIDO PARA A LIBRAS, ACESSE O LINK ABAIXO OU ESCANEIE O QR CODE A SEGUIR:

<https://youtu.be/XGSprsqmCKE>



ISBN 9786557190319



9 786557 190319