

# DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS

Prof.<sup>a</sup> Valéria Becher Trentin



2018



Copyright © UNIASSELVI 2018

*Elaboração:*

*Prof<sup>ª</sup>. Valéria Becher Trentin*

*Revisão, Diagramação e Produção:*

*Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI*

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

T795d

Trentin, Valéria Becher

Deficiência intelectual: fundamentos e metodologias. / Valéria Becher  
Trentin. – Indaial: UNIASSELVI, 2018.

162 p.; il.

ISBN 978-85-515-0235-8

1. Deficientes - Educação. – Brasil. 2. Incapacidade intelectual. – Brasil.  
3. Educação especial. - Brasil II. Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

CDD 371.9

# APRESENTAÇÃO

---

Prezado acadêmico! Neste livro daremos continuidade à trajetória de estudos sobre a Educação Especial, tendo como foco a deficiência intelectual. O conteúdo aqui apresentado visa subsidiar a construção do conhecimento sobre a deficiência intelectual no contexto escolar, envolvendo as práticas pedagógicas e as particularidades do processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem apresentada pretende trazer reflexões sobre uma educação para todos. Educação que ultrapassa a matrícula da criança com deficiência na escola, pois a matrícula não garante que a inclusão aconteça. A educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos sujeitos, o respeito as suas diferenças no processo que envolve o aprender e o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações estabelecidas no contexto escolar.

Este livro está dividido em três unidades. Cada unidade apresenta aspectos sobre a deficiência intelectual: conceitos, etiologia, o processo de ensino e aprendizagem, questões relacionadas com o cotidiano escolar, entre outros. Há também sugestões de atividades para a complementação de seus estudos nesta área, que é ampla e fascinante.

Leia, reflita, mergulhe no universo da deficiência intelectual, pois estamos inseridos em uma sociedade diversificada, heterogênea e que caminha constantemente com a inclusão.

*“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (ONU, 2011, p. 6).*

Bom estudo!



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, tablet ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo layout, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



# BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades. ✓✓



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE. ✓✓



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso. ✓✓



**Fique atento!** Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas. ✓✓



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE! ✓✓





# SUMÁRIO

<b>UNIDADE 1 – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	<b>1</b>
<b>TÓPICO 1 – A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>2 IDADE ANTIGA E MÉDIA</b> .....	<b>3</b>
2.1 IDADE MODERNA .....	6
2.2 SÉCULO XX E XXI.....	8
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	11
<b>RESUMO DO TÓPICO 1</b> .....	<b>20</b>
<b>AUTOATIVIDADE</b> .....	<b>21</b>
<b>TÓPICO 2 – DEFICIÊNCIA MENTAL OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?</b> .....	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>2 CONCEITOS</b> .....	<b>23</b>
2.1. ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	27
2.2 CAUSAS E FATORES DE RISCO .....	28
2.2.1 Fatores de risco e causas pré-natais .....	28
2.2.1.1 Fenilcetonúria.....	30
2.2.1.2 Hipotireoidismo congênito .....	30
2.2.1.3 Síndrome do x-frágil .....	31
2.2.1.4 Síndrome de Down.....	32
2.2.1.5 Síndrome de Rett.....	33
2.2.2 Fatores de risco e causas perinatais .....	34
2.2.2.1 Paralisia cerebral .....	34
2.2.3 Fatores de risco e causas pós-natais .....	35
<b>LEITURA COMPLEMENTAR</b> .....	<b>36</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 2</b> .....	<b>37</b>
<b>AUTOATIVIDADE</b> .....	<b>38</b>
<b>TÓPICO 3 – DEFECTOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>41</b>
<b>2 A DEFECTOLOGIA E A DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>41</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	<b>44</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 3</b> .....	<b>46</b>
<b>AUTOATIVIDADE</b> .....	<b>47</b>
<b>UNIDADE 2 – A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	<b>49</b>
<b>TÓPICO 1 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA DÉCADA DE 1990 À DÉCADA DE 2010</b> .....	<b>51</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>51</b>

<b>2 DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>51</b>
2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	57
2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	62
<b>LEITURA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>64</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 1.....</b>	<b>69</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>70</b>
<b>TÓPICO 2 – A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>71</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>71</b>
<b>2 O QUE É A INCLUSÃO?.....</b>	<b>71</b>
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLARIZAÇÃO .....	73
2.2 A AÇÃO DO PROFESSOR .....	74
2.3 NA SALA DE AULA: O QUE FAZER? ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	75
<b>3 ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS COM TODOS OS ALUNOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>76</b>
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>81</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 2.....</b>	<b>83</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>84</b>
<b>TÓPICO 3 – ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD).....</b>	<b>87</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>87</b>
<b>2 O QUE É ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA (AVD)? .....</b>	<b>87</b>
2.1 ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD).....	89
<b>3 O PAPEL DA FAMÍLIA E DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DA AVD.....</b>	<b>91</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 3.....</b>	<b>93</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>94</b>
<b>UNIDADE 3 – MERCADO DE TRABALHO E A FORMAÇÃO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>95</b>
<b>TÓPICO 1 – EDUCAÇÃO E O JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>97</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>97</b>
<b>2 A JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>98</b>
<b>3 A ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>102</b>
<b>LEITURA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>105</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 1.....</b>	<b>111</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>112</b>
<b>TÓPICO 2 – JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>113</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>113</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>114</b>
<b>3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>119</b>
<b>LEITURA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>123</b>
<b>RESUMO DO TÓPICO 2.....</b>	<b>127</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>128</b>

<b>TÓPICO 3 – INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>129</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, O TRABALHO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>129</b>
2.1 O QUE É A LEI DE COTAS? .....	132
<b>RESUMO DO TÓPICO 3.....</b>	<b>139</b>
<b>AUTOATIVIDADE .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**A partir do estudo desta unidade, você deverá ser capaz de:**

- conhecer a deficiência e a educação especial no contexto histórico;
- compreender o conceito de deficiência intelectual;
- conhecer a etiologia, os fatores de risco que podem incidir no desenvolvimento da deficiência intelectual;
- compreender os estudos da defectologia, que fornecem subsídios para a prática docente com crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual.

### PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

TÓPICO 2 – DEFICIÊNCIA MENTAL OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

TÓPICO 3 – DEFECTOLOGIA



## A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo que se inicia tem como objetivo conhecer a deficiência intelectual no contexto histórico. Esse conhecimento nos fará perceber que essa trajetória foi marcada por segregações e pelo olhar indiferente perante as pessoas com deficiência. Embora tenha havido progressos em relação ao entendimento da deficiência intelectual, discussões ainda se fazem presentes.

As discussões e reflexões emergem para a compreensão da pessoa com deficiência intelectual no contexto da sociedade, da escola.

Ao nos referirmos especificamente ao contexto escolar, as discussões e reflexões se fazem presentes, devido ao fato de que a escola necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada. O cenário que envolve a educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos sujeitos, o respeito as suas diferenças no processo de aprender e o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações estabelecidas.

A partir desse entendimento, buscaremos nesse tópico a compreensão da deficiência intelectual, sobre os principais fatos que marcaram sua trajetória histórica no mundo e no Brasil. Vamos nos aventurar?

### 2 IDADE ANTIGA E MÉDIA

Segundo Aranha (2001), o conhecimento sobre a forma pela qual as pessoas com deficiência eram tratadas em épocas anteriores à Idade Média advém de passagens descobertas na literatura grega e romana. No entanto, para compreendermos os diferentes momentos que envolveram essa história, torna-se necessário direcionarmos o nosso olhar para o contexto da organização sociopolítico-econômico da sociedade naquele período (BIANCHETTI, 1995; ARANHA, 2001; VALERA, 2015).

Para iniciarmos as discussões, nos reportamos à Antiguidade. Nesse período da história, os povos dedicavam-se à agricultura, à pecuária e ao artesanato, não possuindo poder político, econômico e social.

FIGURA 1 – AGRICULTURA NA ANTIGUIDADE



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?q=agricultura+e+pecuaria+na+antiguidade&source>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Diante do contexto vivenciado naquela época, a sociedade se dividia em dois grupos sociais distintos, sendo eles: a nobreza formada por senhores detentores do poder social, político e econômico; e os serviçais e escravos, os quais viviam para atender aos desejos e às necessidades da nobreza. Nesse cenário de servidão e escravidão, as pessoas com deficiência eram vistas como sub-humanas, restando-lhes somente o abandono, o que na época não se apresentava como um problema ético e moral. O abandono da pessoa com deficiência, de acordo com Aranha (2001), associava-se às crenças religiosas que a sociedade tinha em relação ao diferente.

A ideia de que a pessoa com deficiência era sub-humana, também se apresentava em Esparta e Atenas. Os espartanos e atenienses consideravam as pessoas com deficiência fracas e por isso as excluíam da sociedade. Para os espartanos e atenienses, a valorização do ser humano se apresentava na perfeição do corpo, devido à dedicação à guerra, à ginástica, à dança e à estética. Mediante essa valorização, os filósofos Aristóteles e Platão passaram a apoiar as práticas de genocídio contra as crianças que apresentavam deficiência, pois esta prática ia ao encontro dos ideais de beleza, que serviriam de apoio à organização sociocultural (ARANHA, 2001; VALERA, 2015).

FIGURA 2 – IMAGEM GUERREIROS ESPARTANOS (FILME 300)



FONTE: <[https://www.google.com.br/earch?q=guerreiros+espartanos+filme+300&source=l-nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidn7n54YveAhWKhZAKHanSCMwQ\\_AUIDigB&biw=1120&bih=582#imgrc=zDDAj3ONtUEyM](https://www.google.com.br/earch?q=guerreiros+espartanos+filme+300&source=l-nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidn7n54YveAhWKhZAKHanSCMwQ_AUIDigB&biw=1120&bih=582#imgrc=zDDAj3ONtUEyM)>. Acesso em: 10 ago. 2018.



Assista ao filme “300”, que mostra a eliminação de crianças em Esparta.

No entanto, vale destacar que as práticas de abandono e genocídio ocorreram até o nascimento do Cristianismo. Com o nascimento do Cristianismo, o olhar sobre as pessoas com deficiência modificou-se. Estas pessoas passaram a ser consideradas filhos de Deus, como os demais seres humanos, merecendo um tratamento caridoso (ARANHA, 2001; VALERA, 2015). Cabe ressaltar também que nesse período as ideias relacionadas aos processos mentais superiores das pessoas com deficiência encontraram-se ofuscadas por superstições relacionadas à divindade e ao demônio (PESSOTTI, 1984). Em consequência a essas superstições, surge a exclusão desses sujeitos dos ambientes sociais.



Leia o livro ou assista ao filme: *O corcunda de Notre Dame*. O personagem principal vivia isolado da sociedade na Torre da Catedral de Paris. O filme e o livro apresentam a influência da igreja no destino das pessoas com deficiência. Vale a pena assistir!

## 2.1 IDADE MODERNA

Já no século XVI, a deficiência deixou de ser vista como um problema de ordem religiosa, passando a ser compreendida sob a ótica patológica. Sob esta ótica, neste século, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, que, segundo Aranha (2001; 2005) tinha como objetivo confinar pessoas que fugiam dos padrões estabelecidos pela sociedade.

FIGURA 3 – HOSPITAL PSIQUIÁTRICO, SÉCULO XVI



FONTE: <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ed/Philippe\\_Pinel\\_%C3%A0\\_la\\_Salp%C3%AAtre.jpg/1024px-Philippe\\_Pinel\\_%C3%A0\\_la\\_Salp%C3%AAtre.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ed/Philippe_Pinel_%C3%A0_la_Salp%C3%AAtre.jpg/1024px-Philippe_Pinel_%C3%A0_la_Salp%C3%AAtre.jpg)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Em meio ao cenário de criação do hospital psiquiátrico, emergem dois intelectuais: Paracelso e Cardano.

FIGURA 4 – PARACELSO E CARDANO



FONTE: <<https://bit.ly/2BnYZMe>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Paracelso, sendo médico, passou a afirmar que a deficiência mental se constituía em um problema ocorrido por fatores hereditários ou cognitivos. Cardano, além de corroborar com Paracelso sobre a ideia de que deficiência era problema médico, também se preocupava com a educação desses sujeitos (MANTOAN, 1989; VALERA, 2015).

No mesmo século em Londres, ao encontro das ideias de Paracelso, Thomas Willis defendeu a postura organicista da deficiência mental, destacando-a como produto de eventos neurais. O esclarecimento dado por Thomas, no entanto, não modificou o olhar da sociedade frente às pessoas com deficiência, predominando ainda algumas atitudes religiosas.

FIGURA 5 – THOMAS WILLIS



FONTE: <<https://www.thefamouspeople.com/profiles/images/og-thomas-willis-6428.jpg>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Diante das ideias que emergiram no século XVI sobre a deficiência, no século XVII, John Locke modifica as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Locke determinou o recém-nascido como uma “*tábula rasa*”, ou seja, seu comportamento é produto do ambiente, que possibilita experiências. Assim, a experiência passa a ser vista como fonte de ideias, o que resultaria em experiência sensorial. Neste contexto, Locke ainda advogou a deficiência como ausência de experiências, sugerindo que o ensino poderia sanar essa ausência.

FIGURA 6 – JOHN LOCKE



FONTE: <<http://elcoyote.org/wp-content/uploads/2018/01/12b3376971e38954f462bac84b23cf12-1-727x445.jpg>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

A partir das ideias sobre a deficiência que surgiram no século XVI e XVII, o relacionamento entre a sociedade e as pessoas com deficiência modificou-se. Segundo Aranha (2001), emergiram iniciativas de institucionalização, de tratamento médico e de busca por estratégias de ensino que até então eram negadas. Neste contexto as “pessoas com deficiência mental passaram a ter a oportunidade de serem educadas” (MANTOAN, 1989, p. 13).



Resumidamente, compreende-se que na Idade Moderna, a percepção da deficiência mental não se apresenta mais relacionada a superstições da divindade ou a possessões demoníacas, mas sim ao contexto da medicina.

## 2.2 SÉCULO XX E XXI

A influência da medicina sobre a deficiência, especificamente sobre a deficiência mental, perdurou até as primeiras décadas do século XX, fortalecendo um conceito único de deficiência, o qual se apresentava relacionado à hereditariedade (visão orgânica). No entanto, por influência das ideias de médicos e filósofos de séculos anteriores, começaram a surgir escolas para crianças com deficiência mental. Entre elas, destaca-se a escola de Abenberg, criada em 1840, por um médico suíço de nome Guggenbuhl. O fundador desta escola difundiu a ideia da possibilidade de educação para crianças com deficiência mental.



Johann Jakob Guggenbuhl era médico suíço e considerado um dos precursores da assistência médica e educacional.

No século XX, também se destacaram outros estudiosos que contribuíram para a educação da pessoa com deficiência mental: Pestalozzi e Froebel.

FIGURA 7 – PESTALOZZI E FROEBEL



PESTALOZZI



FROEBEL

FONTE: <<https://bit.ly/2DEEfS1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Johan Heinrich Pestalozzi é conhecido como um dos grandes representantes do pensamento pedagógico. Pestalozzi, segundo Lima (2010), procurou aperfeiçoar suas teorias a partir das práticas, compreendendo a educação com o papel homogeneizador das diferenças sociais, sendo esta a questão básica de sua visão educativa.

Froebel se influenciou por Pestalozzi. Frente a esta influência Froebel aprofundou seus estudos, criando um sistema de educação para crianças, com materiais específicos, os quais se tornaram extensivos para as crianças com deficiência mental.



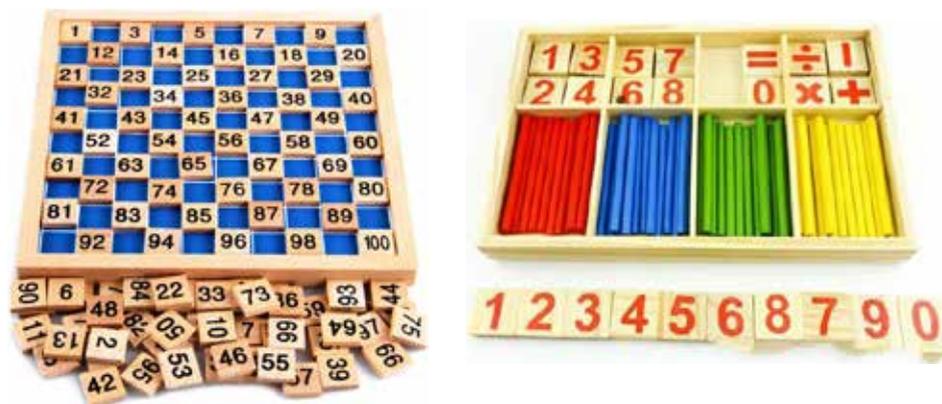
De acordo com Pessoti (1984, p. 101), Froebel utilizava os seguintes materiais: "bola; o cubo; o cilindro; blocos de madeira para construção e exercícios sensoriais; prismas; caixilhos; molduras, entre outros".

Segundo Pessoti (1984), o princípio que baseava a metodologia de Froebel era o de que cada criança tem sua individualidade, devendo esta individualidade ser respeitada.

Ao dar continuidade ao processo histórico, cabe destacar que no início do século XX, surgiram as escolas montessorianas, as quais tiveram como base para o aprendizado das crianças com deficiência mental e sem deficiência, a metodologia do concreto para o abstrato. Essa metodologia desenvolvida por Maria Montessori

se constituiu por materiais didáticos simples, mas construídos para desenvolver o raciocínio e a linguagem. Muitos desses materiais são utilizados atualmente no processo de ensino e aprendizagem.

FIGURA 8 – MATERIAIS MONTESSORIANOS



FONTE: <<https://img.staticbg.com/thumb/large/oaupload/banggood/images/79/D1/938f02e0-1e94-7d10-aa97-266d35739b60.jpg>>; <<https://i0.wp.com/ae01.alicdn.com/kf/HTB1RmRmRpXXXXX.XVXXq6xXFXXw/Nova-Chegada-De-Madeira-Material-de-Montessori-Matem%C3%A1tica-Contando-Brinquedo-Aprendizagem-Precoce-para-Crian%C3%A7as.jpg?crop=5,2,900,500&quality=2880>>. Acesso em: 12 ago. 2018.



Assista ao Filme: "Maria Montessori: Uma vida dedicada às crianças". O filme conta a emocionante história de uma mulher italiana formada em medicina que luta contra o fascismo italiano pela aceitação de seu método de ensino. Maria Montessori dedicou sua vida ao estudo e à pesquisa sobre a formação do homem. Vale a pena assistir!

Apesar do avanço na educação naquele período histórico, o qual ocorreu por meio das ideias dos estudiosos supracitados, vale destacar que a educação das crianças com deficiência ficou à margem do processo científico, no qual prevaleceu o campo da medicina. Ao prevalecer o campo da medicina, a sociedade passou a garantir às pessoas com deficiência tratamentos diferenciados, como: confinamentos em instituições (com o ensino ou não de trabalhos); colocação em hospícios, o qual tinha como objetivo a ordem social.

FIGURA 8 – ALFRED BINET



FONTE: <[https://www.verywellmind.com/thumb/IRb0JxABxjE\\_uF6qDq1Dbe2jd9A=/768x0/filters:no\\_upscale\(\):max\\_bytes\(150000\):strip\\_icc\(\)/alfred-binet1-56b6031c3df78c0b13574ff3.jpg](https://www.verywellmind.com/thumb/IRb0JxABxjE_uF6qDq1Dbe2jd9A=/768x0/filters:no_upscale():max_bytes(150000):strip_icc()/alfred-binet1-56b6031c3df78c0b13574ff3.jpg)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Nesse mesmo século, **Alfred Binet** foi convidado pelo governo francês para testar crianças. O convite veio ao encontro do objetivo de Binet, ou seja, o diagnóstico psicológico da deficiência mental. Diante da realização dos testes, em 1905, por solicitação do governo, Binet publicou a escala métrica de inteligência, a qual tinha por objetivo medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). A partir destes testes, surgiram muitos outros, dos quais se destaca o teste de QI (quociente intelectual) (VALERA, 2015).

Concomitantemente à criação desses testes emergem estudos genealógicos com o intuito de provar o caráter hereditário da deficiência, os quais destacaram o problema que as pessoas com deficiência representavam para a ordem e saúde pública. Assim, cabe evidenciar que apesar dos progressos ocorridos na área da medicina e da psicologia, a deficiência não deixou de carregar as marcas da maldição, do castigo e do fatalismo da hereditariedade.

## 2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em meio a esse cenário, a história da educação especial no Brasil, iniciou-se a partir dos costumes e informações advindas da Europa. Diante das informações advindas, em 1874, foi fundado, no estado da Bahia, o Hospital Juliano Moreira. O referido hospital psiquiátrico foi a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência. Este hospital foi destinado aos casos mais críticos de anomalias relacionados à deficiência mental (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 2005).

FIGURA 10 – HOSPITAL JULIANO MOREIRA



FONTE: <[https://www.google.com.br/search?q=HOSPITAL+JULIANO+MOREIRA&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi\\_hPKckZDeAhVBIJAKHa3jA6QQ\\_AUIECgD&biw=1120&bih=582](https://www.google.com.br/search?q=HOSPITAL+JULIANO+MOREIRA&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi_hPKckZDeAhVBIJAKHa3jA6QQ_AUIECgD&biw=1120&bih=582)>  
Acesso em: 12 ago. 2018.

Frente ao contexto histórico vale destacar que até 1930 os pressupostos higienistas foram instituídos pelos serviços de saúde do governo para orientar a população para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. A vertente higienizadora refletiu na criação de escolas ligadas aos hospitais psiquiátricos, em que as pessoas com deficiência eram segregadas. Mediante a essa vertente, foi criado, em 1903, no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville, que foi a primeira escola especial para crianças anormais (ARANHA, 2005; RODRIGUES; MARANHE, 2008).

FIGURA 11 – ULYSSES PERNAMBUCO DE MELO SOBRINHO



FONTE: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar\\_en/images/stories/ulyssespernambucano1.jpg](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar_en/images/stories/ulyssespernambucano1.jpg)>.  
Acesso em: 12 ago. 2018.

Nesse cenário histórico, vale destacar que a medicina foi gradualmente substituída pela psicologia. Assim, as pessoas com deficiência não eram mais mortas, mas sim institucionalizadas. Essa conjuntura decorreu de *Ulysses Pernambuco de Melo Sobrinho*, o qual estudou a deficiência mental no Brasil, a partir da necessidade do atendimento médico-pedagógico criando uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência (VALERA, 2015).

Mediante o evidenciado, cabe retratar que, no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ocorreram reestruturações. Nesse movimento de reestruturação, emerge a “escola nova”, a qual clamava a educação como ponto de transformação social, de redução de desigualdades e de estímulo à liberdade individual. Os princípios da “escola nova” permitiram a aceitação da psicologia da educação, o que resultou na utilização de testes de inteligência para identificar crianças com deficiência. Segundo Mantoan (1989), após a identificação das crianças com deficiência por meio de testes de inteligência, estas eram encaminhadas para as escolas ou classes especiais, onde deveriam ser educadas separadamente das crianças consideradas normais. Assim compreende-se que apesar do movimento escolanovista defender a diminuição das desigualdades sociais, enfatizava o estudo das diferenças individuais e a preposição do ensino especializado, o que contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares.

FIGURA 12 – HELENA ANTIPOFF



FONTE: <<http://www.crsp.org.br/linha/imagens-da-linha-do-tempo/helena-antipoff-sociedade-pestalozzi.jpg>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Em meio a esse cenário chega ao Brasil, na década de 1930, a educadora *Helena Antipoff*, a qual coordenou os cursos de formação de professores, especificamente no estado de Minas Gerais. A educadora nessa conjuntura implementou serviços de diagnósticos e classes especiais, os quais se estenderam pelo território brasileiro.



Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi e influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Apesar da implementação de escolas especiais, as quais eram mantidas pela comunidade em todo território nacional, cabe destacar que houve pouca preocupação com a conceituação e classificação da deficiência. Os critérios de seleção das pessoas com deficiência eram baseados no desempenho escolar ruim. Sobre este aspecto Rodrigues e Maranhe (2008, p.17) destacam que

[...] em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas.

Por meio dos dizeres da autora, compreende-se que o crescimento das instituições filantrópicas sem fins lucrativos, as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) ocorreram a partir de 1960, devido à ausência de desempenho do sistema público de ensino, perante as pessoas com deficiência mental. Diante dessa ausência, Rodrigues e Maranhe (2008) ainda evidenciam que em 1970 havia no Brasil mais de 800 estabelecimentos de ensino especial.

No entanto, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este foi o primeiro órgão oficial a implementar a Política de Educação Especial no Brasil. Apesar dessa iniciativa, Rodrigues e Maranhe (2008) denotam que este órgão tinha em seus planos a tendência em privilegiar a iniciativa privada, a qual era meramente assistencialista.

Em decorrência do processo implementação de políticas para a educação especial, em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A coordenadoria, de acordo com Rodrigues e Maranhe (2008) objetivou estruturar as ações na educação especial. No entanto, o que se observou foi a retirada de crianças do ensino regular, as quais foram encaminhadas para o ensino especial, ou seja, instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Segundo as autoras, esse encaminhamento da escola regular para as instituições especializadas definiu o caminho para a segregação e exclusão. O encaminhamento ocorria da seguinte forma:

a) Durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças, iriam fracassar; b) Já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor; c) Eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 18).

Diante do anunciado de Rodrigues e Maranhe (2008), entende-se que a forma pela qual a escola compreendia os sujeitos naquele período, demonstrou a incapacidade de o sistema educacional lidar com as diferenças individuais e com a heterogeneidade.

A necessidade de compreensão das diferenças e da heterogeneidade resultou em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a qual passou a assegurar direitos e garantias. Mediante direitos e garantias, a CF/1988 em seu artigo 205, assegura a educação como direito de todos, e, no artigo 206 e 208, estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Os direitos e garantias contidos na CF/1988 são decorrentes de ampla discussão nacional e da influência de inúmeros movimentos sociais.

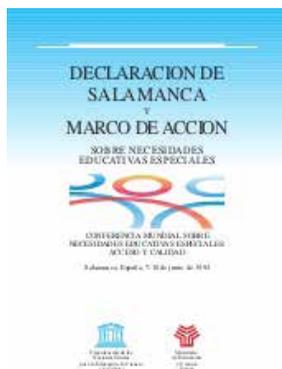
FIGURA 13 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL



FONTE: <<https://nyc3.digitaloceanspaces.com/institutoliberal/2016/12/25/blog/analise-constituicao.png>>. Acesso em: 11 out. 2018.

Na década de 90 ocorreram movimentos internacionais, que tinham como slogan “A Educação para Todos”, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei. Assim, considera-se que a partir da década de 90, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais.

FIGURA 14 – DECLARAÇÃO DE SALAMARCA



FONTE: <<https://image.slidesharecdn.com/declaracaodesalamanca-160511235951/95/declaracao-de-salamanca-1-638.jpg?cb=1463011261>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Sob a influência dos movimentos internacionais ancorados na “Educação para Todos”, o Brasil instituiu uma ampla reforma na Educação. Na reforma educacional, a educação especial foi contemplada como uma possibilidade de democratização do ensino. A Educação Especial, prevista na CF/1988 foi regulamentada pela LDBEN nº 9.394/96, sendo definida como modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

Diante este cenário, cabe destacar que em 1998, o MEC (Ministério da Educação) lançou um documento contendo as adaptações que deveriam ser feitas nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. Em 2001, o MEC publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Mediante os documentos promulgados, destaca-se o documento subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2007), o qual demonstra ideias sobre o movimento inclusivo:

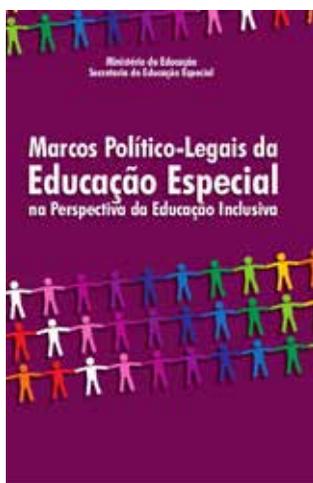
As duas últimas décadas foram marcadas pelo debate da inclusão, estabelecendo como componente fundamental a universalização do acesso à educação, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio a inclusão. Esta postura ativa de identificação das barreiras que alguns alunos encontram no acesso à educação e também a busca dos recursos necessários para ultrapassá-los se constituiu no movimento da inclusão e da consolidação de um novo paradigma educacional referenciado na concepção de educação inclusiva, que tem como desafio a construção de uma escola aberta às diferenças e uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade (BRASIL, 2007, p. 47-48).

Assim se entende que a inclusão escolar se apresenta como uma perspectiva na qual a matrícula do aluno com deficiência, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento não é suficiente para que ela se torne inclusiva. A inclusão escolar visa a transformações que promovam a “[...] igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos professores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação” (CARVALHO, 2004, p. 79).

Entende-se ainda que as transformações nas escolas não são uma mera exigência da inclusão de pessoas com deficiência. As transformações devem ser vistas como um compromisso inadiável, que terá a inclusão escolar como consequência.

Após doze anos, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma o proposto pela LDBEN nº 9.394/96, ou seja, a educação especial deverá deixar de ser paralela ao ensino comum e passa a transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e realizando o AEE, complementar e/ou suplementar à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). A Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) reflete as discussões realizadas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no país. O documento configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa ao direito a uma educação de qualidade e à organização de um sistema educacional inclusivo.

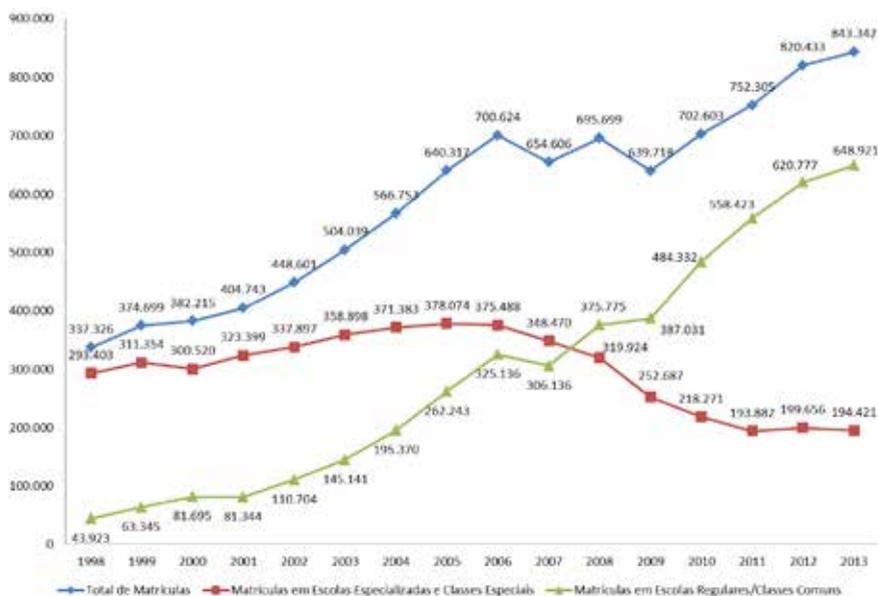
FIGURA 15 – MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: <[http://d1pkzhm5uq4mnt.cloudfront.net/imagens/capas/\\_bb16818beac9e59c069f58ee9b2393e18ab65d7a.jpg](http://d1pkzhm5uq4mnt.cloudfront.net/imagens/capas/_bb16818beac9e59c069f58ee9b2393e18ab65d7a.jpg)>. Acesso em: 11 out. 2018.

No contexto de implementação de políticas de inclusão, destacam-se os dados da educação especial evidenciados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo o Censo Escolar ocorreu uma evolução nas matrículas de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150% (BRASIL, 2008). No entanto, sobre o ingresso em classes comuns do ensino regular, verificou-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, conforme figura a seguir:

FIGURA 16 – GRÁFICO TOTAL DE MATRÍCULAS NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS E NAS ESCOLAS REGULARES



FONTE: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Nesta perspectiva de aumento de matrículas nas classes comuns, a inclusão necessita ser compreendida como:

- **Aprendizagem:** No processo inclusivo o professor necessita compreender a heterogeneidade presente em sua sala de aula. Essa compreensão faz com que o professor busque formas para que a aprendizagem na turma aconteça, transformando a escola em um espaço para todos, pressupondo o reconhecimento das diferenças e a promoção do desenvolvimento intelectual.

Assim, a inclusão escolar necessita ser concebida pela escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Assim a escola inclusiva reúne, em seu espaço educacional, “os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI et al., 2010, p. 9).

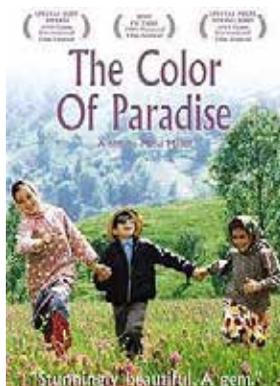
Assim cabe à escola refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas apresentadas aos alunos, pois a busca de uma educação de qualidade para todos requer dedicação e envolvimento de todos os profissionais que atuam na instituição escolar. A inclusão escolar, neste contexto, constrói bases na individualidade de cada sujeito, que busca na escola ampliar seus conhecimentos e experiências, sendo essencial que o professor conheça a realidade dos seus alunos para fazer parte da construção de conhecimentos e participar efetivamente do processo de ensinar e aprender.

Portanto, “valorizar as diferenças exige, ao mesmo tempo, alteridade, ou seja, mudar, transformar, criar, construir novos jeitos de ensinar e aprender nas escolas” (HOFFMANN, 2006, p. 45).



A partir do contexto estudado até o momento, assista ao filme: *A cor do Paraíso* (1999). Sinopse: o pai de um menino deficiente tem vergonha do próprio filho, mas o garoto mostra que a impossibilidade de ver o mundo só aumenta sua capacidade de sentir o seu poder.

FIGURA 17 – THE COLOR OF PARADISE



FONTE: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/0/05/ColourofPara.jpg/220px-ColourofPara.jpg>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

## AUTOATIVIDADE



Após assistir ao filme, reflita e registre:

- O que você entende por exclusão social?
- Por que em pleno século XXI a exclusão social e educacional ainda é presente?
- Qual é o papel do professor para que de fato ocorra a inclusão social e educacional?

# RESUMO DO TÓPICO 1

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- Na Idade Antiga, o entendimento do sujeito com deficiência era de condição sub-humana, sem direito à vida, sendo este eliminado da sociedade.
- Na Idade Média, com o nascimento do Cristianismo, a superstição e o sobrenatural se destacam; os ideários cristãos católicos dão o direito à vida para a pessoa com deficiência, no entanto, surgem ideias de que estas pessoas são possuídas pelo demônio.
- Na Idade Moderna, a percepção da deficiência mental não se apresenta mais relacionada a superstições da divindade ou a possessões demoníacas, mas sim ao contexto da medicina.
- Nos séculos XX, tem-se destaque para a abordagem psicológica, partindo da normalidade para classificar aqueles que não se enquadram.
- No contexto brasileiro, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial deixou de ser paralela ao ensino comum e passou a transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e realizando o AEE, complementar e/ou suplementar à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino.



- 1 Considerando as discussões realizadas sobre a deficiência no contexto histórico, vamos pensar em nossa realidade educacional, seja ela, no âmbito municipal, estadual ou nacional. A partir dessa reflexão, enumere, pelo menos, três conceitos que precisam ser superados em relação à deficiência intelectual.
  
- 2 Assinale a alternativa incorreta. “A escola comum se torna inclusiva quando”:
  - a) Reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.
  - b) Garante o direito à diversidade e não à diferença, pois assegurar o direito à diferença é continuar na mesma situação.
  - c) Preocupa-se somente com a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos.
  - d) Todos são iguais e aprendem de forma igual.
  
- 3 Serviço da educação especial que, identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O tipo de serviço que trata a assertiva é:
  - a) Escola de educação especial.
  - b) Atendimento educacional especializado.
  - c) Coordenação de educação inclusiva.
  - d) Comunicação aumentativa e alternativa.



## DEFICIÊNCIA MENTAL OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

### 1 INTRODUÇÃO

Ao se falar de DEFICIÊNCIA devemos compreender seu significado, quais as causas e, como os professores, a partir deste entendimento, podem auxiliar o aluno no processo de inclusão. Conhecer a deficiência, especificamente a deficiência intelectual nos remete à compreensão do funcionamento intelectual.

Assim, cabe destacar que a deficiência intelectual apresenta particularidades, sendo compreendida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades diárias, sociais e práticas (AAID, 2018).

Ao longo deste livro, iremos compreender o conceito de deficiência intelectual, sua etiologia, ou seja, os fatores de risco que podem incidir no desenvolvimento da deficiência intelectual. Podemos destacar esses fatores da seguinte forma:

- Fatores de risco e causas pré-natais: são os fatores que acometem o indivíduo desde a concepção até o parto.
- Fatores de risco e causas perinatais: são os fatores que acometem o bebê, do início do trabalho de parto até seu 30º dia de vida.
- Fatores de risco e causas pós-natais: são os fatores que acometem do 30º dia de vida até a vida adulta.

Por meio das abordagens aqui relatadas, pretendemos trabalhar com o conceito de inclusão, o qual abarca a compreensão da singularidade que cada sujeito apresenta em seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social.

Bom estudo!

### 2 CONCEITOS

Para iniciarmos este tópico, cabe perguntar: o que é deficiência?

Quando ouvimos a palavra deficiência, nos reportamos primeiramente a alguém em uma cadeira de rodas, usando muletas. Reportamo-nos também aos sujeitos que não ouvem ou não veem.

No entanto, a deficiência não se resume a andar, ouvir, falar e ver. Para explorarmos melhor este conceito, reportar-nos-emos a 1976, ano este em que a Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de conhecer melhor as doenças, publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) em caráter experimental. Ao ser traduzido para o português, lê-se: Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, a CIDID3.

A partir dessa classificação, Farias e Buchalla (2005) descrevem que a *Impairment*, ou deficiência passou a ser descrita como anormalidades nos órgãos, sistemas e nas estruturas do corpo. No entanto, a *Disabilities*, ou incapacidade, foi caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista funcional (desempenho das atividades) e os *Handicaps*, como a adaptação ao meio, o qual resulta da deficiência.

No contexto apresentado, Pessotti (2004) destaca que o termo **deficiência mental** foi utilizado pelo modelo médico para classificar, denominar e conceituar os sujeitos que possuíam problemas em seu desenvolvimento mental e cognitivo. Problemas estes que influenciavam na autonomia, independência e adaptação social.

No entanto, a partir das definições expostas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual foi ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009, s. p.), ocorrendo reflexões sobre o conceito de deficiência. O referido Decreto em seu Artigo 1º define as pessoas com deficiência como “[...] aquelas que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Com base na definição exposta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) inicia pesquisas sobre a deficiência mental. As pesquisas da referida associação definiram conceitos, classificações, modelos teóricos e orientações em diversas áreas.

No contexto que abarcou as pesquisas, emergiu a resignificação do termo **deficiência mental**, para o termo **deficiência intelectual**, o qual segundo Pessotti (2004) surgiu para ampliar a conotação de termos como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, “excepcional”, “incapaz mentalmente”. Termos os quais foram utilizados por médicos em determinados períodos históricos da sociedade.



O termo deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 5 e 6 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS) (ONU, 2006).

Ao nos referirmos à deficiência intelectual, ressaltamos Sasaki (2005, s.p.), que faz um comentário sobre os termos deficiência mental e Deficiência Intelectual:

A partir da década de 80, o termo utilizado tem sido 'Deficiência Mental'. Antes disso, muitos outros termos já existiram. E, atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar 'Deficiência Intelectual', termo com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo 'intelectual' por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

Assim, a deficiência intelectual, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2018, s.p.), “é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, sociais e práticas”.

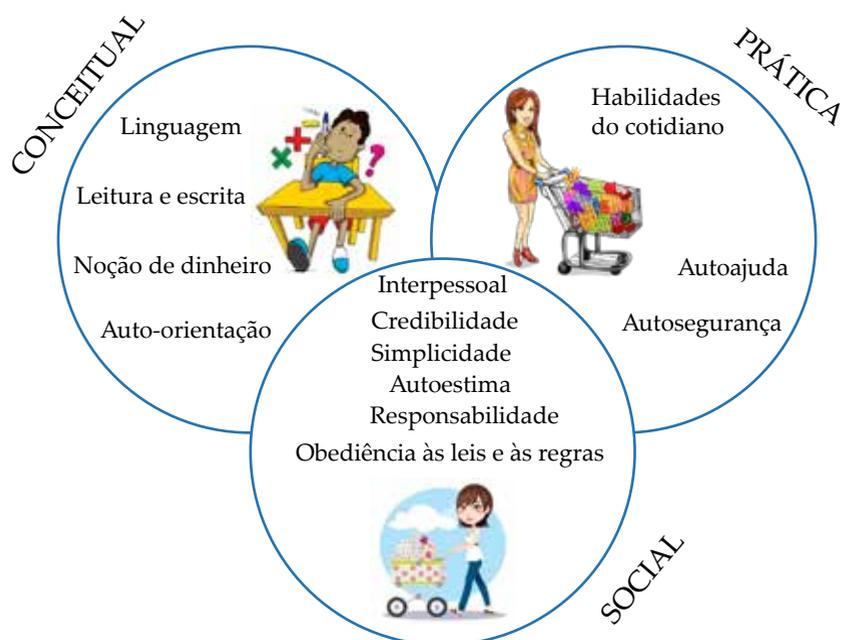


A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, com tradução livre para o português de Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento, possui mais de 5.000 membros nos Estados Unidos e em 55 países em todo o mundo e, desde a sua criação, está engajada na defesa da qualidade de vida e direitos para pessoas com deficiência intelectual (AAIDD, 2018).

Segundo Smith (2008), as habilidades conceituais envolvem os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; as habilidades sociais respondem às exigências sociais exemplificadas pela responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, observância de regras, normas e leis; e as habilidades práticas remetem ao exercício da autonomia, como: alimentar-se, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente e utilizar meios de transporte.

O autor nomeia essas habilidades de habilidades adaptativas, como mostra a figura a seguir:

FIGURA 18 – ÁREAS DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS



FONTE: Smith (2008); Lopes (2016).

No contexto da figura apresentada, vale destacar que o déficit nas habilidades adaptativas resulta em fracasso somente quando o domínio do funcionamento adaptativo (conceitual, social e/ou prático) está extremamente prejudicado, sendo necessário apoio contínuo, o que pode impedir a pessoa de agir independentemente. No entanto, o domínio das habilidades adaptativas depende das oportunidades e das experiências vivenciadas (LOPES, 2016).

Em consonância com o anunciado pelos autores, vale destacar que a AAIDD anuncia que a deficiência se origina antes dos 18 anos de idade. Neste contexto, ressaltam-se algumas premissas que estão na base da AAIDD, sendo elas: a) as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa; b) a avaliação da deficiência intelectual deve considerar a diversidade linguística e cultural, além dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa; c) limitações coexistem com capacidades; d) as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários; e) os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, considerando sua aplicação nos aspectos, intensidade e duração necessários (AAID, 2018).

Frente ao anunciado pelos autores e o evidenciado pela AAIDD (2018), cabe destacar a importância da compreensão dos contextos nos quais a pessoa com deficiência intelectual está inserida, bem como a identificação dos apoios que ela necessita. A compreensão destes aspectos contribui para o desenvolvimento para a aprendizagem, para a qualidade de vida e a participação social, no entanto, a utilização dos apoios requer os domínios de aplicação, os quais necessitam ser catalizadores de funções em diversos ambientes, promovendo o desenvolvimento humano; a aprendizagem; a vida em sociedade; a participação escolar; a qualidade de vida; as relações interpessoais, entre outros.

Mediante o apresentado, cabe destacar que todas as reflexões científicas só terão validade se forem incorporadas no cotidiano da pessoa com deficiência intelectual. O movimento que abarca esta incorporação requer mudanças de conceitos sobre a deficiência intelectual. Mudanças as quais envolvem a compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências, pois os indivíduos com deficiência necessitam de uma formação para a realidade social, cultural e para a emancipação.

## 2.1. ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Estudos epidemiológicos evidenciam que a prevalência da deficiência intelectual varia em função dos critérios de diagnóstico, da representação da população, das influências como de idade, nível sociocultural e condições relacionadas à educação e à saúde. Neste contexto, cabe destacar os percentuais de deficiência apresentados pelo Censo Demográfico (IBGE, 2010), os quais destacam a porcentagem conforme tipo de deficiência, sexo e idade.

TABELA 1 – TIPO DE DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O SEXO E IDADE

**Tabela 8 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010**

Sexo e grupos de idade	Distribuição percentual da população residente (%)						
	Total (1) (2)	Tipo de deficiência					Nenhuma destas deficiências (3)
		Pelo menos uma das deficiências enumeradas (1)	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou intelectual	
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>23,9</b>	<b>18,8</b>	<b>5,1</b>	<b>7,0</b>	<b>1,4</b>	<b>76,1</b>
0 a 14 anos	100,0	7,5	5,3	1,3	1,0	0,9	92,5
15 a 64 anos	100,0	24,9	20,1	4,2	5,7	1,4	75,0
65 anos ou mais	100,0	67,7	49,8	25,6	38,3	2,9	32,3
<b>Homens</b>	<b>100,0</b>	<b>21,2</b>	<b>16,0</b>	<b>5,3</b>	<b>5,3</b>	<b>1,5</b>	<b>78,8</b>
0 a 14 anos	100,0	7,3	4,8	1,4	1,0	1,0	92,7
15 a 64 anos	100,0	22,2	17,1	4,5	4,5	1,6	77,8
65 anos ou mais	100,0	64,6	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4
<b>Mulheres</b>	<b>100,0</b>	<b>26,5</b>	<b>21,4</b>	<b>4,9</b>	<b>8,5</b>	<b>1,2</b>	<b>73,5</b>
0 a 14 anos	100,0	7,8	5,9	1,3	1,0	0,7	92,2
15 a 64 anos	100,0	27,6	23,1	4,0	6,8	1,2	72,4
65 anos ou mais	100,0	70,1	51,7	23,6	44,0	3,0	29,9

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. (2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências. (3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência.

FONTE: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Segundo os dados, a proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população por idade mostrou a existência de pontos de inflexão, ou seja, idades para as quais essa proporção sofre um aumento. O primeiro ponto de inflexão se situou na idade de 10 anos, o que pode estar relacionado ao início da vida escolar da criança e ao aumento da percepção das dificuldades na realização de tarefas e atividades escolares. O segundo ponto ocorreu na idade de 39 anos, quando começam os primeiros sinais do início do processo de envelhecimento e do conseqüente declínio das capacidades auditivas, motoras e visual do indivíduo (IBGE, 2010).

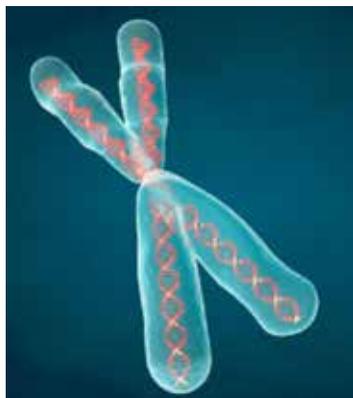
Mediante dados apresentados considera-se que os números de deficiências sensoriais, auditivas e visuais estão em alguns dos casos relacionadas à idade. No entanto, o número de pessoas com deficiência intelectual relaciona-se ao grau de desenvolvimento do país. Levanta-se essa hipótese devido à compreensão de que um dos fatores para a prevenção da deficiência intelectual seria a aplicação de ações preventivas aplicadas à população, pois quanto maior forem as intervenções que abarquem a prevenção da deficiência intelectual, maior será a qualidade de vida da população e menor será o índice de casos de deficiência intelectual.

## 2.2 CAUSAS E FATORES DE RISCO

Os fatores de risco, os quais envolvem a deficiência, tornam-se uma constante no desenvolvimento do ser humano, pois este pode ocorrer já na concepção. Assim, cabe destacar que são várias as causas e os fatores que podem levar à deficiência intelectual. No entanto, apesar de sofisticados recursos tecnológicos na área da medicina, desconhece-se muitas vezes a etiologia, ou seja, a causa em 50% dos casos de deficiência intelectual, pois os fatores etiológicos podem ocorrer antes, durante e após o nascimento (OMS, 2013). Os fatores etiológicos podem ser: pré-natais; perinatais e pós-natais.

### 2.2.1 Fatores de risco e causas pré-natais

FIGURA 19 - CROMOSSOMO



FONTE: <<https://www.infoescola.com/biologia/cromossomos/>>. Acesso em: ago. 2018.

São os fatores que acometem o indivíduo desde a concepção até o parto. Alguns desses fatores são de difícil identificação, tendo por exemplo: a desnutrição materna, a ausência de assistência médica para a gestante. Assim, considera-se que entre os fatores de risco presentes antes do nascimento estão:

- Fatores maternos, os quais envolvem desordens genéticas; incompatibilidade sanguínea; fertilidade reduzida; idade materna (mais de 40 anos e menos de 15 anos); doenças infecciosas durante a gravidez; exposição ao Raio X; uso de drogas, fumo ou álcool; ingestão de remédios; excesso de vitamina A e B; hipertensão e epilepsia.
- Fatores psicológicos os quais envolvem desordens psiquiátricas.
- Fatores sociais, os quais envolvem a ausência de assistência médica; pré-natal.

Mediante os fatores apresentados, vale destacar que, as causas mais fáceis de identificação são as de desordens genéticas, as quais envolvem alterações cromossômicas (provocadas por alteração no número de cromossomos).

Um cromossomo é uma longa sequência de DNA, o qual contém vários genes, e outras sequências de nucleótidos com funções específicas nas células dos seres vivos (ARCANJO, 2010).

FIGURA 20 – TESTE DE PEZINHO



FONTE: <<https://www.draanaescobar.com.br/wp-content/uploads/2018/06/dieta-fenilcetonuria-cuidados.jpg>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

As alterações cromossômicas podem ainda afetar os sujeitos em nível metabólico. Nesse caso, associam-se à deficiência intelectual as alterações endócrinas, ou seja, a incapacidade de produzir determinadas proteínas ou enzimas. Dentre as alterações cromossômicas configuram-se nas causas mais frequentes de deficiência intelectual, a **Fenilcetonúria**, o **Hipotireoidismo Congênito**, a **Síndrome do X-frágil**, a **Síndrome de Down**, e a **Síndrome de Rett**.

### 2.2.1.1 Fenilcetonúria

A fenilcetonúria, segundo o Ministério da Saúde (2013), é uma doença genética, causada por mutações do cromossomo. A ausência ou a deficiência da enzima fenilalanina hidroxilase impede que o organismo metabolize o aminoácido fenilalanina. Ao não ser metabolizado pelo organismo, esse aminoácido em excesso no sangue, torna-se tóxico, ocasionando a deficiência intelectual. Em conjunto com a deficiência intelectual, a fenilcetonúria causa microcefalia, retardo da fala, convulsões, distúrbios do comportamento, irritabilidade, hipopigmentação cutânea, eczemas e problemas no trato urinário.

O diagnóstico ocorre por meio de triagem neonatal de rotina (“Teste do pezinho”), o qual mostra se o bebê pode ter a fenilcetonúria. A partir do diagnóstico, o médico poderá começar o tratamento dietético de imediato para evitar problemas a longo prazo. Os recém-nascidos com a doença são tratados com uma fórmula especial de aminoácidos.

O tratamento dessa doença envolve o controle alimentar com dieta especial à base de leite e com alimentos que não contenham fenilalanina. Esse controle ocorre sob rigorosa orientação médica, para que o bebê tenha uma vida normal. Dados do Ministério da Saúde (2013) evidenciam que a cada 10.000 recém-nascidos, um apresenta a fenilcetonúria.

### 2.2.1.2 Hipotireoidismo congênito

O hipotireoidismo congênito é causado pela ausência de uma enzima, a qual impossibilita que o organismo produza o T4 (hormônio tireoidiano). De acordo com Maciel et al. (2013), o hipotireoidismo congênito é um distúrbio endócrino frequente e com maior incidência variando de 2.000 a 4.000 crianças nascidas vivas. No Brasil, a prevalência se aproxima a esses valores, variando de 2.595 a 4.795.

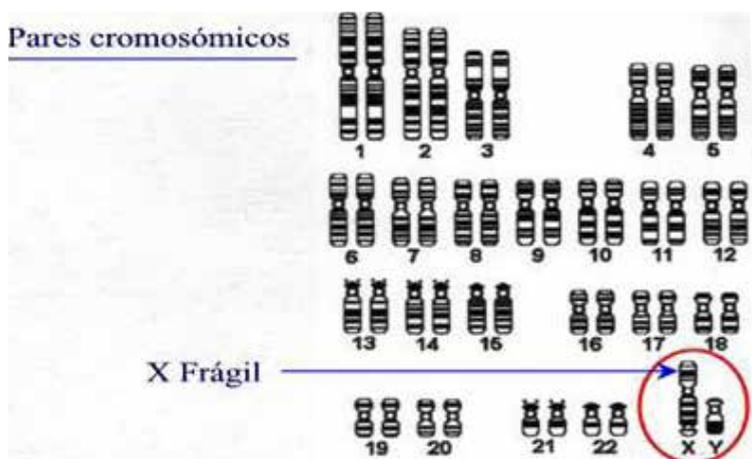
Assim, cabe destacar que os bebês com hipotireoidismo congênito apresentam peso e estatura dentro da normalidade. No entanto, um dos sinais observados é a icterícia neonatal prolongada. Com o passar do tempo, a criança sem o diagnóstico passa a apresentar letargia, que se associa a movimentos lentos, choro rouco e engasgos frequentes.

Os autores ainda evidenciam que a ausência de um diagnóstico precoce e de tratamento adequado impedem o crescimento e o desenvolvimento do organismo o que propicia vários graus de deficiências neurológicas, incluindo a deficiência intelectual. O tratamento do hipotireoidismo congênito abarca a administração de hormônio tireoidiano, o qual deve ter controle médico. Estima-se que entre 3.000 crianças uma apresente o hipotireoidismo congênito.

### 2.2.1.3 Síndrome do x-frágil

A síndrome do X frágil é considerada a responsável pela maioria das causas de deficiência intelectual. A expressão “X-Frágil” deve-se a uma anomalia causada por um gene defeituoso localizado no cromossomo X, o qual, por sua vez, passa a apresentar uma falha. Essa falha ou a “fragilidade do X” causa um conjunto de sintomas clínicos (ANRAIN et al., 2013).

FIGURA 21 – CARIÓTIPO DA SÍNDROME DO X FRÁGIL



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&eBw&q=>+X-FRÁGIL. Acesso em: 12 ago. 2018.

Sendo esta síndrome ligada a alterações no cromossomo X, ela acomete ambos os sexos, apresentando menos incidência em sujeitos do sexo feminino. No entanto, cabe destacar que a mãe da criança com síndrome do X frágil obrigatoriamente apresenta a mutação (ANRAIN et al., 2013).

Como já mencionado, o sexo masculino apresenta maior incidência da síndrome e maiores expressões fenotípicas, ou seja, as características observáveis tornam-se mais evidentes. Entre essas características, destacam-se: a deficiência intelectual, o estreitamento e o alongamento da face, alterações comportamentais, problemas ortopédicos, pés planos, escoliose, peito escavado, autismo, convulsões, fissura palatina, ausência congênita de dentes, entre outros (ANRAIN et al., 2013).

O diagnóstico da Síndrome do X Frágil ocorre na infância. Fase em que os pais percebem em seus filhos alterações comportamentais e atrasos no desenvolvimento. Essas alterações observáveis envolvem a dificuldade para engatinhar, o atraso na fala e no caminhar, além de dificuldades intelectuais. A partir das alterações observáveis, Anarain et al. (2013) anunciam que a alteração do cromossomo X pode ser confirmada por meio de mapeamento genético.

## 2.2.1.4 Síndrome de Down

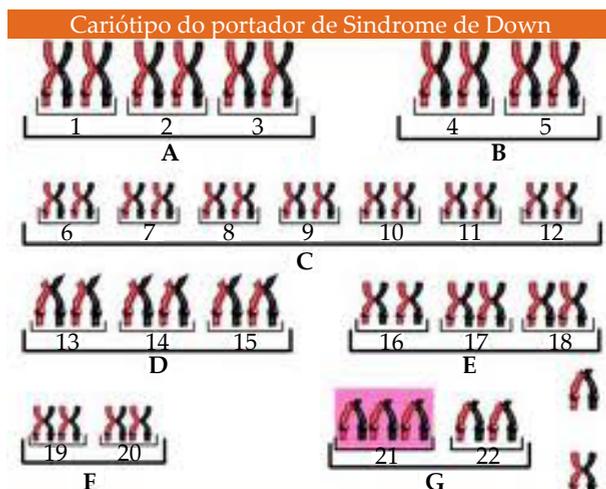
A síndrome de Down é uma condição genética, que foi reconhecida em 1866, pelo médico inglês, John Langdon Down. O referido médico apresentou, na época, cuidadosa descrição clínica da síndrome, entretanto, erroneamente estabeleceu associações com caracteres étnicos, seguindo a tendência da época, nomeando a condição inadequadamente de idiotia mongoloide (MOREIRA; EL-HANI, 2000).

Atualmente, a síndrome pode ser identificada como Trissomia do Cromossomo 21, sendo as pessoas que a possuem trissômicas. Os cromossomos como já mencionado anteriormente se constituem em estruturas que encontram no núcleo de cada célula, contendo características hereditárias. Em cada célula, apresenta-se um total de 46 cromossomos, dos quais 23 são de origem paterna e 23 de origem materna.

Os indivíduos com síndrome de Down não apresentam 46 cromossomos, mas sim 47. O cromossomo a mais se localiza no par 21 e por esse motivo a síndrome pode ser chamada de Trissomia do 21. Estima-se que entre cada 550 bebês que nascem um possua a síndrome (MOREIRA; EL-HANI, 2000).

Frente ao contextualizado, vale destacar que referida síndrome se constitui como uma das causas mais frequentes de deficiência intelectual. Além da deficiência intelectual, Moreira e El-Hani (2000) anunciam que podem ocorrer na criança com síndrome de Down: cardiopatia congênita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireoide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce.

FIGURA 22- CARIÓTIPO DA SÍNDROME DE DOWN



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=UWm-BW5yoJYaKwgSXwZKgCA&q=sindrome+de+down>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

A criança com síndrome de Down também apresenta características observáveis, que são:

- Olhos com pálpebras estreitas e levemente oblíquas, com prega de pele no canto interno.
- Íris com pequenas manchas brancas.
- Cabeça com parte posterior achatada.
- Boca pequena, a qual se mantém muitas vezes aberta, com a língua projetando-se para fora.
- Mãos curtas e largas, muitas vezes com uma única linha transversal na palma das mãos.
- Musculatura de maneira geral flácida (hipotonia muscular).
- Orelhas geralmente pequenas e de implantação baixa.
- Dedos dos pés comumente curtos, havendo espaço entre o dedão e o segundo dedo.
- Pés achatados (BRASIL, 2013).

### 2.2.1.5 Síndrome de Rett

A síndrome de Rett (SR) é considerada uma doença de ordem neurológica de caráter progressivo, a qual acomete crianças de ambos os sexos, principalmente crianças do sexo feminino. A síndrome apresenta-se associada a mutações no gene localizado no cromossomo X (QUEIROZ; BARROS, 2014).

Os bebês com a síndrome desenvolvem-se normalmente nos primeiros meses de vida, no entanto, após o 6º mês, surgem os primeiros sintomas. Com o passar do tempo, as crianças passam a desenvolver problemas relacionados ao movimento, à coordenação e à comunicação.

Os autores ainda destacam que a síndrome foi evidenciada pelo Dr. Reet, em 1966, que relatou, nessa época, casos de 130 meninas com a síndrome. Queiroz e Barros (2014) demonstraram em seus estudos que a síndrome acomete cerca de 10.000 a 15.000 meninas, nas quais se tornou mais frequente a deficiência intelectual.

Queiroz e Barros (2014) ainda acrescentam que, além da deficiência intelectual, a síndrome apresenta outros sinais, sendo eles: epilepsia; regressão das habilidades sociais, cognitivas; estereotípias, caracterizadas pela perda de uso funcional das mãos, passando a realizar movimentos de torcer com entrelaçamento de dedos e mão na boca, tornando-se incapaz de utilizar voluntariamente as mãos.

## 2.2.2 Fatores de risco e causas perinatais

São os fatores que acometem o bebê, do início do trabalho de parto até seu 30º dia de vida. Assim, consideram-se os fatores de risco perinatais:

- Parto: parto demorado (mais de 18 horas); uso de fórceps; prolapso do cordão umbilical e ruptura tardia ou prévia da placenta, entre outros.
- Condições do bebê: bebês prematuros; pós-maturos que apresentam características de desnutrição (peso ao nascer inferior a 2.500 kg); hiperbilirrubina nas primeiras 48 horas de vida; convulsões; bebê impregnado de mecônio ao nascer; com anóxia; choro reduzido; reflexos anormais; dificuldades respiratórias, entre outros.

No contexto que envolve as causas perinatais, destaca-se a *paralisia cerebral*.

### 2.2.2.1 Paralisia cerebral

A paralisia cerebral se apresenta como uma disfunção neurológica que pode ser descrita como um conjunto de distúrbios posturais e de movimento que acabam levando à limitação funcional da criança, pois esta decorre de uma disfunção sensorio-motora que envolve o tônus muscular, postura, movimentos voluntários, associadas geralmente à hipóxia e/ou anóxia, as quais ocorrem no período de maturação estrutural e funcional do cérebro (DIAS; FREITAS; MARTINS, 2010).



Hipóxia – “diminuição das taxas de oxigênio no ar, no sangue arterial ou nos tecidos, o que pode levar à anóxia” (HOUAISS, 2009, p. 1.028). Anóxia “é ausência de oxigênio no ar, no sangue arterial ou nos tecidos” (HOUAISS, 2009, p. 141), um agravante da hipóxia. Em medicina, relaciona-se com a ausência de oxigênio no cérebro, principalmente. Se for prolongada, pode resultar em lesão cerebral e levar o paciente a óbito. **Este é um dos riscos ao nascimento e a principal causa de deficiência intelectual nas crianças** (DIAS; FREITAS, 2010).

No que tange à incidência, cabe destacar que se observam índices de 1 a 2 para cada 1.000 nascidos vivos em países desenvolvidos, e 7 para cada 1.000 em países em desenvolvimento. No Brasil, segundo Dias, Freitas e Martins (2010), os dados apresentam cerca de 30 a 40 mil casos novos por ano. A etiologia da paralisia cerebral abarca vários fatores, podendo ser desencadeada por causas perinatais e pós-natais.

Mediante o exposto, vale destacar que a criança com paralisia cerebral apresenta um determinado ritmo de evolução do sistema nervoso, porém, junto a esse ritmo apresenta também a plasticidade cerebral, a qual se torna a base para a aprendizagem.

Com base no entendimento da plasticidade cerebral, Dias, Freitas e Martins (2010) denota que a criança com paralisia cerebral, apesar de apresentar alterações motoras e sensoriais, irá aprender e desenvolver-se de acordo com as condições e as possibilidades propiciadas pelo meio. O atraso motor, na maioria das vezes, pode vir acompanhado de alterações de comunicação, cognição, percepção, comportamento, funções sensoriais e crises convulsivas.

### 2.2.3 Fatores de risco e causas pós-natais

São os fatores que acometem do 30º dia de vida até a vida adulta, sendo eles:

- Condições de bebê: anormalidades congênitas que não foram identificadas no período pré-natal; peso e altura abaixo do normal; desidratação e subnutrição.
- Distúrbios degenerativos; lesão cerebral traumática; má nutrição.
- Condições sociais: abandono e maus tratos; redução de interações positivas da mãe com a criança na primeira infância.

A partir dos fatores apresentados, os quais podem acometer a deficiência intelectual, buscamos elucidar por meio de pressupostos teóricos como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. Estes pressupostos serão apresentados no tópico a seguir.

## BEM-VINDO À HOLANDA

Emily Perl Knisley

Em uma tentativa de ajudar pessoas que não têm com quem compartilhar essa experiência única. Entender e imaginar é como vivenciar. Frequentemente sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz uma criança com deficiência.

Seria como...Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias PARA A ITÁLIA. Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano.

É tudo muito excitante.

Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma as malas e embarca. Algumas horas depois, você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz: Bem-vindo à Holanda!

Holanda??!!, diz você. O que quer dizer com Holanda? Eu escolhi a Itália! Eu devia ter chegado à Itália. Toda a minha vida eu quis conhecer a Itália! Mas houve uma mudança no plano de voo. Eles aterrissaram na Holanda, e é lá que você deve ficar.

O mais importante é que eles não levaram você para um lugar horrível e desagradável, com sujeira, fome e doença. É apenas um lugar diferente. Você precisa sair e comprar outros guias. Deve aprender uma nova língua. E irá encontrar pessoas que jamais imaginara.

É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas, após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor. Começa a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrandts e Van Goghs. Mas, todos os que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, comentando a temporada maravilhosa que passaram lá. E por toda sua vida você dirá: sim, era onde eu deveria estar. Era tudo que eu havia planejado.

A dor que isso causa nunca, nunca irá embora. Porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa. Porém, se você passar a vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais existentes na Holanda.

FONTE: BRASIL. **Deficiência mental. Deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. n. 1 (Cadernos da TV Escola. Educação Especial).

## RESUMO DO TÓPICO 2

**Neste tópico, você aprendeu a definição de deficiência intelectual, segundo a AAIDD e os fatores de risco, que podem incidir na condição da deficiência intelectual. Resumidamente você aprendeu:**

- A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) apresentou uma definição mais ampla da deficiência intelectual.
- Vários fatores podem incidir na condição da deficiência intelectual, sendo eles: pré-natal, perinatal e pós-natal.
- Nos fatores pré-natais: a fenilcetonúria é uma doença genética, causada por mutações do cromossomo. A ausência ou a deficiência da enzima fenilalanina hidroxilase impede que o organismo metabolize o aminoácido fenilalanina. Ao não ser metabolizado pelo organismo, esse aminoácido em excesso no sangue, torna-se tóxico, ocasionando a deficiência intelectual.
- O hipotireoidismo congênito é causado pela ausência de uma enzima, a qual impossibilita que o organismo produza o T4 (hormônio tireoideano). A ausência de um diagnóstico precoce e de tratamento adequado impede o crescimento e o desenvolvimento do organismo o que propicia vários graus de deficiências neurológicas, incluindo a deficiência intelectual.
- A síndrome do X frágil é considerada a responsável pela maioria das causas de deficiência intelectual. A expressão “X-Frágil” deve-se a uma anomalia causada por um gene defeituoso localizado no cromossomo X, o qual por sua vez, passa a apresentar uma falha. Essa falha ou a “fragilidade do X” causa um conjunto de sintomas clínicos, incluindo a deficiência intelectual.
- Os indivíduos com síndrome de Down não apresentam 46 cromossomos, mas sim 47. O cromossomo a mais se localiza no par 21 e por esse motivo a síndrome pode ser chamada de Trissomia do 21. A síndrome se constitui como uma das causas mais frequentes de deficiência intelectual.
- A síndrome de Rett (SR) é considerada uma doença de ordem neurológica de caráter progressivo, a qual acomete crianças de ambos os sexos, principalmente, crianças do sexo feminino. A síndrome apresenta-se associada a mutações no gene localizado no cromossomo X. Estudos destacam que a síndrome acomete cerca de 10.000 a 15.000 meninas, em que se tornou mais frequente a deficiência intelectual.
- Nos fatores perinatais você aprendeu que são os fatores que acometem o bebê do início do trabalho de parto até seu 30º dia de vida.
- Nos fatores pós-natais você aprendeu que são os fatores que acometem do 30º dia de vida até a vida adulta.



1 Ao longo deste tópico foi ressaltado o conceito de deficiência intelectual, assim como as causas e os fatores que podem levar à referida deficiência. A partir da existência desses fatores que acometem a deficiência intelectual, vale destacar a importância da estimulação precoce para o desenvolvimento da criança. Partindo desse pressuposto, ou seja, da “importância da estimulação precoce para o desenvolvimento da criança com deficiência”, leia o texto a seguir e aponte no mínimo três situações que você professor(a) pode atuar em benefício do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

### IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE

No processo de desenvolvimento da criança com deficiência destaque-se a importância da intervenção em estimulação precoce. Esta intervenção faz com que a criança tenha uma relação rica com o outro e com o meio. A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo, espaço e afeto.

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se, necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

Hoje, é indiscutível o benefício que traz, para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional, um bom programa de educação infantil do nascimento aos seis anos de idade. Efetivamente, esses programas têm por objetivos o cuidar, o desenvolvimento das possibilidades humanas, de habilidades, da promoção da aprendizagem, da autonomia moral, intelectual e, principalmente, valorizam as diferentes formas de comunicação e de expressão artística. O mesmo referencial curricular nacional para a educação infantil recomendado para as outras crianças é essencial para estas com alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois valoriza: o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, 2003, p. 9).

FONTE: BRASIL. **Ministério da Educação**: Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Física. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 19.

2 Assinale a alternativa correta referente à deficiência intelectual.

- a) ( ) O diagnóstico de deficiência intelectual pode ser dado pelo professor de educação especial.
- b) ( ) Os alunos com deficiência intelectual não podem ser matriculados em escolas comuns.
- c) ( ) Os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual podem se apropriar da leitura e da escrita.
- d) ( ) As atividades previstas para alunos com deficiência intelectual não devem exigir competências cognitivas.

3 Após a leitura do texto: **BEM-VINDO À HOLANDA**, descreva a relação existente entre o texto e o contexto de uma família onde nasce uma criança com deficiência.



## DEFECTOLOGIA

## 1 INTRODUÇÃO

Neste tópico vamos compreender os estudos da defectologia, desenvolvidos por Vygotsky (1997). Discussões que tomam como eixo a defectologia tornam-se de extrema importância, por ter um forte fundamento para desenvolvimento de uma educação inclusiva, pois possibilitam a compreensão da construção social da pessoa com deficiência e conseqüentemente fornecem subsídios para o entendimento do processo de aprendizagem.

Por meio dos estudos da defectologia, passaremos a entender os princípios que regem o desenvolvimento humano e as especificidades referentes ao comprometimento do funcionamento mental. Compreensão necessária para que a exclusão dessas crianças em sala de aula seja evitada.

Assim, nesta unidade, iremos estudar a defectologia e a deficiência, bem como o desenvolvimento, a aprendizagem e a deficiência intelectual.

Por meio das abordagens aqui relatadas, pretendemos trabalhar com o conceito de aprendizagem, o qual abarca a compreensão da singularidade que cada sujeito apresenta em seu desenvolvimento.

Bom estudo!

## 2 A DEFECTOLOGIA E A DEFICIÊNCIA

Nas abordagens que envolvem a perspectiva histórico-cultural, principalmente nas obras de Vygotsky (1997), destaca-se a defectologia.



A defectologia se encontra presente em um conjunto de *Obras Escogidas*, traduzidas para o espanhol, e que expõe os aspectos da deficiência e das interações dos sujeitos com o meio, esclarecendo alguns conceitos, como: deficiência primária, deficiência secundária e compensação. Esses conceitos contribuem para o entendimento de como ocorre a aprendizagem das pessoas com Deficiência Intelectual (TRENTIN, 2011).

Vygotsky (1997) parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento das crianças com deficiência e das crianças sem deficiência são as mesmas, aplicando-se o mesmo teor ao processo de ensino e de aprendizagem. Para o autor, a criança comprometida por alguma deficiência se desenvolve de maneira peculiar, aspecto que o professor precisa compreender para evitar compará-la com as demais crianças.

Assim, a criança com Deficiência Intelectual deve ser compreendida, como sujeito com capacidades para desenvolver-se, sendo que, no desenvolvimento dessa criança, torna-se essencial a compreensão das singularidades. A ideia de que a criança, conforme sua idade, deveria estar em determinado nível de desenvolvimento passa a ser inválida, pois, por meio das concepções vygotskianas, torna-se possível destacar a construção do desenvolvimento individual, que independe da idade, mas sim, dos estímulos que a criança recebe do meio em que está inserida.

Para Vygotsky (1997), as crianças com Deficiência Intelectual constituem um grupo heterogêneo entre si, sendo necessário estarmos atentos às singularidades de cada sujeito, com dois enfoques: as leis comuns do desenvolvimento infantil e as peculiaridades referentes à criança com deficiência.

O autor ainda complementa esclarecendo que a deficiência não deve ser compreendida somente como primária (biológica), mas, principalmente, como secundária (social).



Lembre-se de que para Vygotsky (1997), a deficiência primária está relacionada às características físicas, com o biológico (como lesões orgânicas, lesões cerebrais, síndromes ou malformação orgânica) (TRENTIN, 2011).

Lembre-se também de que a deficiência secundária é produzida pelas interações – ou pela ausência de interações – estabelecidas com a criança (TRENTIN, 2011).

Assim, entendemos que as deficiências abrangem o caráter biológico e o social e que o desenvolvimento na criança acontece a partir das relações sociais estabelecidas, tornando-se essencial compreender a história de vida dessa criança. Neste contexto, cabe destacar que independentemente da deficiência que a criança possa ter, sua relação com o meio físico se modifica, porém não se modificam as relações com as pessoas que a cercam. Entendemos que o “defeito em si não é, contudo, uma tragédia. É somente o pretexto e o motivo para que surja a tragédia” (VYGOTSKY, 1997, p. 199). Portanto, torna-se essencial que estejamos atentos às consequências que a acompanham, e não à deficiência primária em si.

Ainda ao que se refere às deficiências primária e secundária, consideramos importante mencionar as funções elementares e as funções psicológicas superiores.

**A deficiência primária pode causar o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas elementares, porém o desenvolvimento das funções psicológicas superiores independe do patológico.**

Assim, destaca-se a importância de distinguirmos o primário do secundário, para que essa compreensão oriente a prática pedagógica com a criança com deficiência intelectual. Na compreensão do significado e do funcionamento das funções elementares e das funções psicológicas superiores, entendemos que as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual encontram-se nas funções psicológicas superiores, cujo desenvolvimento depende diretamente das relações sociais.

Ao evidenciarmos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está relacionado à deficiência primária, consideramos imprescindível que o professor tenha uma prática pedagógica voltada às relações sociais, pois a deficiência secundária é passível de modificações.

Para intensificar a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual discutido por Vygotsky (1997), destacamos o conceito de compensação, que, segundo os estudos da Defectologia (Vygotsky, 1997), propicia à criança com deficiência atuações que promovam a interação social e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Para Vygotsky (1997) a lesão ou deficiência de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico criem uma superestrutura para compensar o defeito. Vygotsky (1997, p. 14) comenta que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”.

No entanto, cabe destacar que a compensação não é um processo espontâneo; este ocorre por meio da mediação do outro, no processo de aprendizagem. Assim, compreende-se que, ao proporcionar práticas pedagógicas objetivando a compensação, o professor propicia à criança com deficiência possível desenvolvimento da autonomia e da atuação social. Portanto, torna-se essencial que conheçamos os princípios que regem o desenvolvimento humano e as especificidades referentes ao comprometimento do funcionamento mental, para que a exclusão dessas crianças em sala de aula seja evitada. Na educação da criança com deficiência, torna-se importante conhecer como ela se desenvolve.

No que tange ao desenvolvimento não se torna importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas sim, a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência.

A criança com deficiência intelectual “não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único” (VYGOTSKY, 1998, p. 134). Ao analisarmos as palavras de Vygotsky (1998), entendemos que a escola e o professor se tornam centrais para o desenvolvimento da criança, visto que podem proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos, que se constituem na interação social.

### 3 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades com maior ou menor intensidade, dependendo das interações sociais vivenciadas, porém, as interações sociais no ambiente escolar, em junção com o processo de ensino e de aprendizagem, podem levar esses sujeitos ao desenvolvimento. Vygotsky (2003), ao ressaltar a importância educacional no desenvolvimento, reforça:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2003, p. 115).

Os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento favorecem alterações na prática pedagógica do professor, pois, nos postulados de Vygotsky, ocorre uma inter-relação entre os dois processos, sendo que o desenvolvimento é posterior ao processo de aprendizagem

Assim, a criança primeiro aprende para, depois, desenvolver-se, resultando as **zonas de desenvolvimento proximal**. Ressaltamos a importância de o professor proporcionar atividades que possibilitem o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, desprendendo-se das dificuldades relacionadas à deficiência primária da criança.

Compreendemos que a **zona de desenvolvimento proximal** é caracterizada pela distância estabelecida entre os níveis de desenvolvimento “real” e “potencial”.



O nível de desenvolvimento real indica o desenvolvimento já alcançado pela criança (TRENTIN, 2011). O desenvolvimento potencial é o conjunto de atividades que a criança realiza com a ajuda de alguém mais experiente, que possa lhe dar orientações (TRENTIN, 2011).

A distância entre esses conceitos permite ao professor pontuar o nível potencial apresentado pela criança e, então, reorganizar suas ações pedagógicas.

Esse movimento implica novas ações do professor para estimular na criança novas zonas de desenvolvimento proximal. Em consonância com a mediação pedagógica do professor ou de colegas mais experientes, a zona de desenvolvimento proximal auxilia a criança com deficiência intelectual a superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Dessa forma, por meio da mediação do professor ou do colega mais experiente, a criança atingiria nova aprendizagem. Em síntese, a zona de desenvolvimento proximal é: A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração em companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

No sentido apontado por Vygotsky (2003), a **mediação** torna-se primordial na educação escolar no que se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois é por meio dela que ocorre a transformação do **processo interpessoal** (social), para o **processo intrapessoal** (individual).



No **processo interpessoal** (social), para o **processo intrapessoal** (individual) o sujeito vivencia a atividade no âmbito social, para, depois, internalizá-la, assim ocorrendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento (TRENTIN, 2011).

Após a compreensão do processo de aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual, apresentada por meio dos escritos de Vygotsky (2003), compreendemos que as dificuldades de aprendizagem das crianças com Deficiência Intelectual requerem que o professor busque subsídios teóricos para que tenha a compreensão do processo de aprendizagem.

As dificuldades encontradas no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual precisam impulsionar a reflexão e a transformação da prática pedagógica, por meio de diferentes metodologias e estratégias de ensino visando à superação e buscando um ensino de qualidade para todos. Para Beyer (2006, p. 109) “não custa lembrar a máxima vygotskyana, que afirma que a pedagogia deve buscar conectar o amanhã e o hoje evolutivo da criança, ou conforme outra formulação vygotskyana, que o bom ensino deve sempre se adiantar ao desenvolvimento”.

# RESUMO DO TÓPICO 3

**Ao abordarmos os estudos da defectologia desenvolvido por Vygotsky (1997), você aprendeu que:**

- A defectologia é o estudo das deficiências.
- A deficiência é constituída por aspectos de ordem primária e secundária.
- Vygotsky (1997) apresentou a ideia de que toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação.
- Outra ideia é de que o desenvolvimento com criança deficiência não é menor que o de seus companheiros normais, mas seu desenvolvimento se dá de forma peculiar.
- A deficiência primária pode causar o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas elementares, porém o desenvolvimento das funções psicológicas superiores independe do patológico.
- A compensação não é um processo espontâneo; ocorre por meio da mediação do outro, no processo de aprendizagem.
- O nível de desenvolvimento real indica o desenvolvimento já alcançado pela criança.
- O desenvolvimento potencial é o conjunto de atividades que a criança realiza com a ajuda de alguém mais experiente, que possa lhe dar orientações.
- Aprendizagem ocorre por meio do processo interpessoal (social), para o processo intrapessoal (individual), ou seja, o sujeito vivencia a atividade no âmbito social, para, depois, internalizá-la, assim ocorrendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.



## 1 Leia o seguinte texto:

Na compreensão do significado e do funcionamento das funções elementares e das funções psicológicas superiores, entendemos que as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual encontram-se nas funções psicológicas superiores, cujo desenvolvimento depende diretamente das relações sociais. Ao evidenciarmos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado ao contexto das relações estabelecidas, consideramos imprescindível que o professor tenha uma prática pedagógica voltada às relações sociais, pois a deficiência secundária é passível de modificações.

Diante do exposto responda à questão:

Como você compreende a prática pedagógica em sala de aula voltada às relações sociais.

2 Maria é professora do 3º ano do ensino fundamental, recebeu em sua turma um aluno com deficiência intelectual. No decorrer do ano, o aluno esteve inserido em sala de aula, no entanto, não participou das atividades realizadas na turma. O aluno não tem nada escrito no livro e muito menos no caderno. Na escola, nem o lápis ele pega. A turma, assim como a professora, o ignora, não havendo interações sociais. No entanto, vale destacar que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Sobre a importância das interações, Vygostky (1997) destaca que a deficiência do indivíduo em algumas situações passa a ser determinada pelas relações sociais.

FONTE: VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Obras escogidas - V. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 1997.

Com base no exposto, compreende-se que o ambiente limitador e a ausência de relações sociais propiciam a:

- I- Deficiência primária, que por sua vez, compreende o desenvolvimento do sujeito, com base nas interações sociais.
- II- Deficiência primária, a qual compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas.
- III- Deficiência secundária, que por sua vez, compreende o desenvolvimento do sujeito, com base nas interações sociais.
- IV- Deficiência secundária, a qual compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas.

É correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) III, apenas.
- c) II e I, apenas.
- d) IV e I, apenas.

3 A inclusão escolar se apresenta como uma perspectiva na qual a matrícula do aluno com deficiência na escola não é suficiente para que se torne inclusiva. A inclusão escolar visa transformações que promovam a “[...] igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação” (CARVALHO, 2008, p. 79).

FONTE: CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Com base no exposto, compreende-se que a inclusão escolar surge para romper com a homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem, permeando os níveis e as modalidades de ensino. Sobre os pressupostos da inclusão, associe:

I- Pressupostos que regem a sociedade inclusiva.

II-Pressupostos que regem a escola inclusiva.

- ( ) A aceitação das diferenças, apoiada na diversidade, na educação para todos como direito, a igualdade de oportunidades e o convívio social como fator inerente ao desenvolvimento.
- ( ) A educação e cidadania.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA.

- a) ( ) I- II.
- b) ( ) II- I.

# A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**Nesta unidade, você será capaz de:**

- conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
- compreender o significado de inclusão;
- apreender quais são as práticas pedagógicas de escolarização, assim como as estratégias de ensino no contexto inclusivo;
- compreender a importância da avaliação da aprendizagem;
- entender a importância das atividades de vida diária para a pessoa com deficiência.

## PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:  
DA DÉCADA DE 1990 À DÉCADA DE 2010

TÓPICO 2 – A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TÓPICO 3 – ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)



## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA DÉCADA DE 1990 À DÉCADA DE 2010

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo que se inicia tem como objetivo conhecer a Política de Educação Especial no Brasil. Esse conhecimento nos fará perceber que o direito à educação para todos tem sido um dos principais temas de discussão nas últimas décadas. Discussões sobre a temática no Brasil emergiram após a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujos princípios se pautavam na igualdade, liberdade e fraternidade. O Brasil pautado nos princípios de igualdade anunciados na Declaração dos Direitos Humanos (1948) promulgou em 1988, a Constituição Federal, que passou a assegurar direitos e garantias. Os direitos e garantias contidos na referida Constituição são decorrentes da ampla discussão nacional e da influência de inúmeros movimentos sociais.

Compreenderemos também que a partir da década de 1990 ocorreram movimentos internacionais, que tinham como slogan “A educação para todos”, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Montreal (2004), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei.

Assim, abordaremos, neste tópico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que aponta para novas possibilidades no ambiente escolar e também define a função da educação especial no contexto da escola comum.

Vamos mergulhar nesse universo?

### 2 DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Frente aos movimentos internacionais que tinham como slogan “A educação para todos”, e que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades, emergiu a Declaração de Montreal (2004), que anuncia que: “todos os setores da sociedade recebem benefícios

da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (artigo 4º). Sobre a educação, a Declaração salienta que: “o Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação” (artigo 6º).

Nesta perspectiva inclusiva vale destacar que o conceito de deficiência intelectual substituiu o de deficiência mental a partir de 2004, por recomendação da Declaração de Montreal.

Montreal – Canadá OPS/OMS – 6 DE OUTUBRO DE 2004

**Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, novembro de 2004.**

**Afirmando** que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais;

**Exortando** todos os Estados Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tornem efetivas as disposições determinadas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências;

**Aspirando** reconhecer as desvantagens e barreiras históricas que as pessoas com deficiências intelectuais têm enfrentado e, conscientes da necessidade de diminuir o impacto negativo da pobreza nas condições de vida das pessoas com deficiências intelectuais;

**Conscientes** de que as pessoas com deficiências intelectuais são frequentemente excluídas das tomadas de decisão sobre seus Direitos Humanos, Saúde e Bem-Estar, e que as leis e legislações que determinam tutores e representações legais substitutas foram, historicamente, utilizadas para negar a estes cidadãos os seus direitos de tomar suas próprias decisões;

**Preocupados** porque a liberdade das pessoas com deficiências intelectuais para tomada de suas próprias decisões é frequentemente ignorada, negada e sujeita a abusos;

**Apoiando** o mandato que tem o Comitê ad hoc das Nações Unidas (ONU) em relação à formulação de uma Convenção Internacional Compreensiva e Integral para Promover e Proteger os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiências;

**Reafirmando** a importância necessária de um enfoque de Direitos Humanos nas áreas de Saúde, Bem-Estar e Deficiências;

**Reconhecendo** as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiências intelectuais de serem totalmente incluídos e valorizados como cidadãos e cidadãs tal como estabelecido pela Declaração de Manágua (1993);

**Valorizando** a significativa importância da cooperação internacional na função de gerar melhores condições para o exercício e o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais;

### Nós

**Pessoas com deficiências intelectuais e outras deficiências**, familiares, representantes de pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados, reunidos na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, da OPS/OMS (Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 5 e 6 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá,

### JUNTOS DECLARAMOS QUE:

- As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
- A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas, o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.
- Os Estados têm a obrigação de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante (como as torturas).
- Os Direitos Humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e inter-relacionados. Consequentemente, o direito ao nível máximo possível de saúde e bem-estar está interconectado com outros direitos fundamentais, como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais ou outras liberdades fundamentais. Para as pessoas com deficiências intelectuais,

assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade.

- Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais.
- O direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requer também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.
- As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades. Em acordo consistente com o dever de adequar o que está estabelecido no parágrafo 5 B, as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas. Consequentemente, quando os indivíduos têm dificuldades para tomar decisões independentes, as políticas públicas e as leis devem promover e reconhecer as decisões tomadas pelas pessoas com deficiências intelectuais. Os Estados devem providenciar os serviços e os apoios necessários para facilitar que as pessoas com deficiências intelectuais tomem decisões significativas sobre as suas próprias vidas.
- Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência. Somente em circunstâncias mais extraordinárias o direito legal das pessoas com deficiência intelectual, para tomada de suas próprias decisões, poderá ser legalmente interditado. Qualquer interdição deverá ser por um período limitado, sujeito às revisões periódicas e, com respeito apenas a estas decisões, pelas quais será determinada uma autoridade independente, para determinar a capacidade legal.
- A autoridade independente, acima mencionada, deve encontrar evidências claras e consistentes de que, apesar dos apoios necessários, todas as alternativas restritivas de indicar e nomear um representante pessoal substituto foram, previamente, esgotadas. Esta autoridade independente deverá respeitar o direito a um processo jurídico, incluindo o direito

individual de ser notificado, ser ouvido, apresentar provas ou testemunhos a seu favor, ser representado por uma ou mais pessoas de sua confiança e escolha, para sustentar qualquer evidência em uma audiência, assim como apelar de qualquer decisão perante um tribunal superior. Qualquer representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado caso não o possa fazê-lo.

Com este propósito, os participantes de Conferência OPS/OMS de Montreal sobre Deficiências Intelectuais, em solidariedade com os esforços realizados a nível nacional, internacional, individual e conjuntamente,

#### **ACORDAM:**

- Apoiar e defender os direitos das pessoas com deficiências intelectuais; difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais; e promover, ou estabelecer, quando não existam, a integração destes direitos nas políticas públicas nacionais, legislações e programas nacionais pertinentes.

E

- Apoiar, promover e implementar ações, nas Américas, que favoreçam a Inclusão Social, com a participação de pessoas com deficiências intelectuais, por meio de um enfoque intersetorial que envolva as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, suas redes sociais e suas comunidades.

Por conseguinte, os participantes da Conferência OPS/OMS de Montreal sobre a Deficiência Intelectual,

#### **RECOMENDAM:**

Aos Estados:

- reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da sociedade;
- cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais. Assegurar sua participação na elaboração e avaliação de políticas públicas, leis e planos que lhes digam respeito. Garantir os recursos econômicos e administrativos necessários para o cumprimento efetivo destas leis e ações;

- desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais;
- prover para as comunidades e para as pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias o apoio necessário para o exercício pleno destes direitos, promovendo e fortalecendo suas organizações;
- desenvolver e implementar cursos de formação sobre Direitos Humanos, com treinamento e programas de informação dirigidos a pessoas com deficiências intelectuais.

#### **Aos diversos agentes sociais e civis:**

- Participar de maneira ativa no respeito, na promoção e na proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais.
- Preservar cuidadosamente sua dignidade e integridade física, moral e psicológica por meio da criação e da conservação de condições sociais de liberação e não estigmatização.

#### **Às Pessoas com Deficiência Intelectual e suas famílias:**

- Tomar a consciência de que eles têm os mesmos direitos e liberdades que os outros seres humanos; de que eles têm o direito a um processo legal, e que têm o direito a um recurso jurídico ou outro recurso eficaz, perante um tribunal ou serviço jurídico público, para a proteção contra quaisquer atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos por leis nacionais e internacionais.
- Tornarem-se seguros de que participam do desenvolvimento e da avaliação contínua da legislação vigente (e em elaboração), das políticas públicas e dos planos nacionais que lhes dizem respeito.
- Cooperar e colaborar com as organizações internacionais, governamentais ou não governamentais, do campo das deficiências, com a finalidade de consolidação e fortalecimento mútuo, em nível nacional e internacional, para a promoção ativa e a defesa dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências.

#### **Às Organizações Internacionais:**

- Incluir a “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a “pessoas com deficiências intelectuais” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.

- Colaborar com os Estados, pessoas com deficiências intelectuais, familiares e organizações não governamentais (ONGs), que os representem, para destinar recursos e assistência técnica para a promoção das metas da Declaração de Montreal, incluindo o apoio necessário para a participação social plena das pessoas com deficiências intelectuais e modelos integrativos de serviços comunitários.

Montreal, 6 de outubro de 2004.

FONTE: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

## 2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar ganhou, no cenário nacional brasileiro, força a partir da década de 1990, com os movimentos internacionais em prol da educação para todos. Tais movimentos resultaram na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, e, posteriormente, na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As conferências se consolidaram nos documentos Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Montreal (2004), os quais passaram a representar o consenso internacional sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com deficiência, proclamando a necessidade de criação de políticas públicas direcionadas à igualdade de oportunidades e de um sistema educacional inclusivo.

Sob a influência dos consensos assinados nas referidas conferências, o Brasil, a partir desse período – década de 1990 –, instituiu uma ampla reforma na Educação. Na reforma educacional, os princípios dos acordos internacionais foram incorporados à legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e das resoluções, dos pareceres e dos decretos que decorreram dessa Lei. No contexto da reforma educacional, a Educação Especial foi contemplada como uma possibilidade de democratização do ensino.

A LDBEN nº 9.394/96, no Capítulo V, definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino e devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Além disso, os sistemas de ensino foram orientados a assegurar currículos, métodos e profissionais para atender às necessidades desse público.

A reforma educacional proporcionou o reconhecimento da Educação Especial como modalidade educacional, constituindo o sistema escolar e demandando estruturas administrativas e organizacionais vinculadas ao Estado, representando um avanço na educação brasileira.

Neste contexto, vale destacar a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), responsável pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, com o intuito de regulamentar o Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96, instituiu, em seu Art. 1º, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” e, no parágrafo único desse mesmo artigo, determinou que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

A referida resolução, em seu Art. 2º, igualmente determinou que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Sobre a educação de qualidade, o texto da Declaração de Salamanca (1994) reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de educação para as crianças, os jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Com a necessidade e a urgência da inclusão afirmada no texto da Declaração de Salamanca (1994), o MEC/SEESP implantou, em 2004, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo foi “[...] compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 3).

No entanto, apesar da formulação dos programas e resoluções referentes à inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, cabe destacar que, no Brasil, as iniciativas voltadas para a pessoa com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) que estabeleceu que os Estados-Partes devem:

[...] assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007, p. 5-6).

FIGURA 1 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)



FONTE: <<http://www.portalitec.com.br/wp-content/uploads/2017/11/aee.jpg>>. Acesso em: 10 set. 2018.

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), foi evidenciado, no Brasil, o compromisso com a inclusão, ocorrendo investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados para as pessoas público-alvo da Educação Especial. Decorrente desse compromisso, o Brasil, em 2009, promulgou a referida Convenção pelo Decreto no 6.949/2009, considerando que os atos internacionais em apreço entrariam em vigor no país, no plano jurídico, em agosto de 2008.

Anteriormente ao Decreto nº 6.949/2009, o governo brasileiro nomeou uma comissão de profissionais da área da Educação Especial para elaborar o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

FIGURA 2 – INCLUSÃO



FONTE: <[https://lh3.googleusercontent.com/q6fl9--VM2QZcx\\_PvZSxgv4B\\_ea5KibX5FDx\\_QfYQsEwxTlmrT0dM-GLfObTfnTX\\_YYSyQ=s138](https://lh3.googleusercontent.com/q6fl9--VM2QZcx_PvZSxgv4B_ea5KibX5FDx_QfYQsEwxTlmrT0dM-GLfObTfnTX_YYSyQ=s138)>. Acesso em: 22 out. 2018.

A comissão realizou várias discussões e, em 2008, entregou o texto, segundo o qual a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

-Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [...] (BRASIL, 2008, p. 8).

FIGURA 3 - INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: <[https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRKXYQbw0vDbQM7tVhS8u6KdBGgqXN-MmzjyZ3QwZraH\\_M\\_Qsr](https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRKXYQbw0vDbQM7tVhS8u6KdBGgqXN-MmzjyZ3QwZraH_M_Qsr)>. Acesso em: 10 set. 2018.

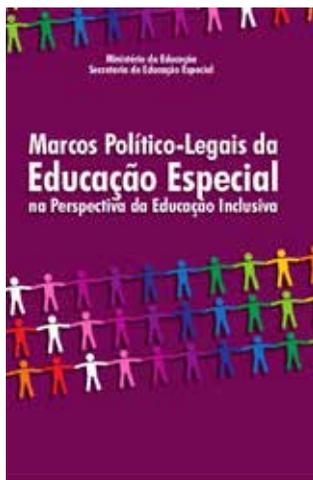


A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta os sistemas de ensino a garantirem:

- o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;

- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

FIGURA 4 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)



FONTE: <<https://lh3.googleusercontent.com/shVJg8HFzHeJFgxcilqs1q-1QtECQgAstAMWPZfCfNSilbIM-JdpuY5p4uleevshjE125w=s85>>. Acesso em: 10 set. 2018.

Assim compreendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Ao evidenciar a Educação Especial com atuação no AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que o atendimento seja ofertado no turno inverso ao da escolarização, tendo “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 1). Nos termos legais, o AEE deverá ser garantido pelos sistemas de ensino e ofertado, prioritariamente, nas escolas comuns e em espaços definidos como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a partir de sua promulgação passa a orientar os sistemas educacionais de ensino no que tange à organização dos serviços e dos recursos que envolvem a educação especial.

## 2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 6.571/08 dispõe sobre esse serviço na Educação Especial e reconhece que o público-alvo da educação é constituído pelas pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O Decreto anuncia, em seu Art. 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).

FIGURA 5 – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL



FONTE: <<https://media.agoramt.com.br/2018/05/recursos-multifuncionais-14.05.2018.jpg>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 5).



O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se configura em ensino particular, nem reforço escolar, nem em atendimento clínico.

Entendemos que a prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Deficiência Intelectual pressupõe a realização de ações específicas que contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem; ações que auxiliem os alunos a adquirirem autonomia no âmbito social e intelectual.

Para que essas ações resultem em desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual, ressaltamos a importância da articulação deste atendimento com a sala de aula comum, sendo que tais atendimentos devem ocorrer de forma concomitante, pois um beneficia o desenvolvimento do outro.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em período oposto ao da sala de aula comum, conforme segue:

O acompanhamento do professor do AEE na sala de aula do ensino comum se caracteriza por uma interlocução em que o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com Deficiência Intelectual no contexto da sala de aula. Quando as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, essas dificuldades devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola da qual os professores em questão devem participar. A participação do aluno na sala de aula regular não deve ser negligenciada (GOMES et al., 2010, p. 18).

Compreendemos que a troca de experiências entre esses profissionais (professor da classe comum e professor do AEE) torna-se essencial, pois cada professor compreende o aluno de maneira diferente e essas percepções são fundamentais para enriquecer a prática pedagógica de ambos, permitindo-lhes qualificar as ações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado cabe destacar que este possibilita que, em consonância com o professor do AEE, o professor da classe comum busque conhecimentos específicos e recursos que auxiliem a sua prática pedagógica com o aluno com deficiência. Assim, nessa busca conjunta de conhecimentos, o professor da classe comum passará a entender e trabalhar as diferenças presentes em sala de aula, assumindo seu lugar de “professor” de todos, oportunizando o aprendizado para todos, solucionando as dificuldades e vislumbrando o aprendizado que a inclusão escolar propicia.

**LEITURA COMPLEMENTAR****RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

## Experiência da APAE de Contagem

A APAE de Contagem é uma instituição sem fins lucrativos que atende às pessoas com deficiência mental nas áreas clínica e pedagógica, contemplando também a educação profissional. Essa instituição vem desenvolvendo um trabalho em parceria com as escolas comuns desde o ano de 1994, promovendo estudos e pesquisas a partir das trocas de experiências entre os professores das escolas comuns e da APAE de Contagem. Essa forma de parceria e de diálogo fez com que a instituição refletisse sobre sua própria atuação e rompesse com a prática adotada até então que mantinha características semelhantes à prática tradicional de uma escola especial. O questionamento e conseqüente rompimento de práticas passadas acarretaram a construção gradativa de uma prática inovadora da educação especial e condizente com os princípios da inclusão. Como resultado desse processo, em 2003 foi implantado o Atendimento Educacional Especializado com o propósito de promover o atendimento complementar à escola comum e à inclusão efetiva de seus alunos.

Mudando a concepção de ensino, criando uma prática pautada no saber particular do aluno diferente do saber acadêmico e não substitutivo deste, percebeu-se que também precisaria mudar a estrutura física da sala de aula e não mais repetir a estrutura tradicional de uma sala de aula de ensino regular. Ficou claro, no decorrer dos anos, que mantendo o mesmo arranjo físico tornava-se difícil delimitar as diferenças entre os dois trabalhos, ou seja, o que era responsabilidade da escola comum daquele do Atendimento Educacional Especializado. Percebeu-se também que esse arranjo tradicional de ambiente mantinha os professores numa posição que os distanciava dos alunos, limitando suas ações, com pouca liberdade de criação e o mesmo acontecia com os alunos, o que não favorecia a construção de conhecimento nem tampouco o desenvolvimento de um trabalho complementar.

A saída encontrada, para solucionar esse problema, foi transformar as salas de aula em Salas Ambientes Temáticas (SATs), que fossem mais abertas na sua estrutura e mais estimulantes, de forma que esses ambientes possibilitassem maior liberdade de experimentações pelos alunos e professores, e favorecessem as trocas de experiências entre os alunos, entre alunos e professores e entre os professores da instituição.

O espaço das Salas Ambientes é marcado pela cooperação e pela interação, sempre trabalhando com grupo heterogêneo e a partir do saber do aluno, encorajando o aluno a propor temas de estudos, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões. Nesta proposta, os erros fazem parte do processo de aprendizagem, sendo

explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e investigações, num processo de trocas e produção do saber. O conhecimento produzido nessas Salas Ambientadas pode ser registrado de diferentes formas e linguagens estimulando a construção do conhecimento.

Essas SATs são definidas e organizadas anualmente para procurar atender às necessidades dos alunos que estão na instituição naquele ano nas diversas áreas de conhecimento. Os professores escolhem as SATs que irão conduzir no decorrer do ano letivo conforme seu interesse, habilidade e capacidade. O espaço físico da APAE comporta cinco salas diferentes, portanto cada uma delas é planejada pelo professor responsável.

Os alunos são agrupados conforme a idade, mas podem escolher e participar do grupo que queiram, como também selecionam e programam com o professor o plano das SATs que frequentarão durante o ano letivo. Algumas salas exigem do aluno passagem semanal para atender às suas necessidades.

Cada aluno tem também a oportunidade de planejar suas atividades anuais nessas salas. Esse planejamento se faz a partir da exploração de todas as salas, no primeiro mês letivo, ou no momento em que o aluno é admitido no Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, os alunos têm um calendário de atividades anual, passando por várias Salas Ambientadas durante a semana, conforme um plano de trabalho, montado segundo seus interesses e necessidades. No entanto, este plano não engessa o Atendimento Educacional Especializado, podendo ser avaliado e revisto, quando necessário.

O professor desenvolve um tema e uma programação pedagógica definida em conjunto com seus alunos, utilizando da metodologia de projetos de trabalho, versando sobre os mais diferentes assuntos. Essa programação termina quando se atinge o objetivo proposto, ou quando se esgota o assunto ou o interesse dos alunos pelo tema em estudo. O importante é que essa atividade seja flexível para que esteja a todo instante estimulando o aluno, encorajando a construção do saber e principalmente pautada nos seus interesses.

Essa prática tem trazido resultados promissores, propiciando aos alunos avanços significativos no processo de aprendizagem e em todos os demais atendimentos oferecidos pela instituição, inclusive na área clínica. Para os professores, as SATs lhes possibilitaram um maior conhecimento dos alunos e a realização de um verdadeiro atendimento educacional, que, na concepção da palavra, envolve o acolhimento do aluno na sua maneira própria de lidar com o saber.

Essa organização do trabalho pedagógico, passando por mais de uma SAT, não limita o professor ao atendimento especializado de um único grupo de alunos durante o ano letivo. Isso é importante, pois evita uma relação excessivamente “colada” do professor com o aluno e vice-versa, o que funciona

como mais um impedimento de relações de superproteção pelo professor e de um vínculo adesivo do aluno. Essa rotatividade e a necessidade de o aluno estar com mais de um professor foi uma importante descoberta da dinâmica realizada por esta instituição, que permite a troca entre professores para encontrar soluções e descobrir as várias formas de linguagens utilizadas por seus alunos.

Nessa proposta a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, de forma contínua. Procuram-se conhecer não apenas os progressos, mas também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos. Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação, como relatórios semestrais com observações individuais e coletivas, além dos portfólios onde estão contidas todas as observações e construções dos alunos durante a execução das atividades. O portfólio é um instrumento que permite, posteriormente, ao aluno e a seus pais perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o aluno e para o professor quais foram as questões iniciais e as finais levantadas pelo aluno e, conseqüentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

O portfólio e sua apresentação é um importante instrumento utilizado pelos professores para fazer intervenções, e nas reuniões com os pais eles testemunham as capacidades dos alunos que muitas vezes ainda não foram reconhecidas ou foram negadas, de forma inconsciente, pelos pais. Os alunos se autoavaliam e podem assim perceber o quanto avançaram em relação a um tema de estudo, refletindo sobre suas produções.

Um aluno conduz a mãe para apreciar seus trabalhos. Todas as atividades desenvolvidas nessas salas fazem parte de um contexto e de uma programação coletiva que muitas vezes envolve várias SATs. Os alunos não só escolhem os temas que irão trabalhar nas SATs, mas muitas vezes são eles que provocam a interação entre as atividades previstas pelas salas, extrapolando os limites de cada uma. Portanto, as salas fazem parte de um contexto amplo, que os alunos podem explorar livremente, dando significado ao seu processo de construção de conhecimento e dele participando ativamente.

O efeito produzido pelas salas é também amplo, global e horizontal. Percebe-se que o mesmo efeito não era alcançado anteriormente, quando o atendimento era desenvolvido em salas de aula tradicionais, pois, por mais que se tentasse desenvolver uma maior articulação entre elas, o trabalho já era fragmentado na sua organização espacial.

Para exemplificar esta prática vamos relatar alguns projetos desenvolvidos em duas das Salas Ambientais Temáticas.

## Produção de textos na SAT Livros e Filmes

Essa sala propicia a exploração da linguagem oral e/ou escrita em diferentes situações comunicativas. Nela são desenvolvidas atividades que levam o aluno a se expressar oralmente e por escrito, bem como a sua capacidade de compreensão de diferentes gêneros textuais.

Ao construir e reproduzir textos com liberdade de expressão, invariavelmente o aluno participa intensamente das atividades. Percebe-se que as produções textuais dos alunos representam uma construção de sua história subjetiva. A valorização e a exploração da capacidade de criação e de produção de textos permitem ao aluno desenvolver ações práticas e ao mesmo tempo a interação com um nível de compreensão mais elaborado com trocas simbólicas entre o aluno, o texto e o possível leitor.

É importante esclarecer que nessa sala não se tem a intenção de alfabetizar esses alunos e nem mesmo dar um suporte para essa aprendizagem.

A SAT Livros e Filmes possui os seguintes objetivos:

Ouvir o outro: diz respeito à capacidade de compreender o que os colegas e o professor transmitem oralmente, ao lerem ou contarem uma história, um acontecimento, um filme... O aluno opera com conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais presentes na construção da significação dos textos. Também se procura desenvolver a capacidade do aluno de reconhecer o significado complementar dos elementos não linguísticos.

- Falar: o aluno utiliza seus recursos de comunicação oral para exprimir sua compreensão, interesse, desejos, ideias e estabelecer trocas com o outro (colegas e professores).
- Ler: o aluno interpreta textos de todos os gêneros, de acordo com sua visão de mundo. O leitor, mediado pelo texto, o reconstrói na sua leitura, atribuindo-lhe outra significação (a sua própria).
- Escrever: o aluno descobre as funções e o uso da língua escrita nos atos de registrar, informar, comunicar, instruir e divertir.
- Favorecer a livre expressão: ler, escrever, falar, comunicar, de forma que o aluno se expresse mediante a produção oral e escrita (mesmo quando o professor atua como redator).
- Compartilhar práticas: explorar a construção coletiva e cooperativa na leitura, escrita. A produção de uma história e de outras tantas...

Esse projeto iniciou-se em 2004, com uma turma formada por 13 alunos em idade de 9 a 14 anos, que frequentavam essa sala duas vezes na semana durante

duas horas. Em um primeiro momento do projeto foi realizada uma sondagem do nível de conhecimento dos alunos com relação à leitura e à escrita, através de escrita espontânea, leitura de histórias e interpretação oral e registro através de desenho. A solicitação do registro escrito ou através de desenhos das histórias foi utilizada para que se pudesse saber o que o aluno estava entendendo do que foi contado, unicamente. O objetivo desse primeiro registro não era o que estava escrito convencionalmente, mas o que “dava para ser lido” pelo aluno. Portanto, muitos registros foram feitos de forma particular sem se considerar o que estava certo ou errado, mas o que o aluno “lia” do texto dado.

Em um segundo momento foram selecionados e apresentados vários textos pela professora: livros de história, anúncio de revista, letra de música, poema e história em quadrinhos. Esses textos foram analisados para que os alunos pudessem estabelecer as diferenças e semelhanças entre eles.

A análise do texto foi feita oralmente e por escrito. Todos os alunos participaram da atividade a seu modo, seja opinando ou respondendo às perguntas, observando e/ou registrando através da cópia, de forma organizada ou não.

No decorrer do projeto, a professora propôs ao grupo produzir alguns textos coletivos. Nessas produções as intervenções da professora foram as mais diversas, respeitando toda forma de participação dos alunos. Ora o registro dessas produções de texto era feito pela professora, que atuava como escriba, quando o aluno não conseguia registrar por si mesmo. Ora ela escrevia no quadro o que os alunos falavam e depois, por meio de perguntas, eles faziam juntos as correções e organizavam o texto através da leitura e da grafia das palavras.

Neste momento, os alunos entravam em contato com a leitura e a escrita por meio dos seus próprios textos e não apenas pelos textos apresentados pela professora. Dessa maneira a tarefa ganha significado para os alunos e eles conseguem reconhecer nela o seu trabalho.

Vários foram os registros apresentados, mesmo depois da autocorreção dos alunos. O respeito ao tempo e ao nível de conhecimento, em relação à base alfabética de cada um, foi preservado e o trabalho era avaliado diariamente para que os alunos pudessem perceber a evolução das produções escritas.

Em seguida, a professora convidou os alunos a produzir um texto coletivo com todo o grupo em um gênero escolhido por eles. A proposta foi recebida com entusiasmo e escolheram escrever histórias. Uma das histórias foi utilizada como roteiro de um desenho animado, o que propiciou a articulação com as SATs de Artes.

FONTE: GOMES, Adriana L. Limaverde et al. Atendimento educacional especializado/deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2010.

# RESUMO DO TÓPICO 1

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não reforço escolar.
- Os alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) são aqueles com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e superdotados.
- O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da classe comum precisam trabalhar em conjunto, buscando conhecimentos específicos e recursos que auxiliem a sua prática pedagógica com o aluno com deficiência.



1 Identifique as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

- ( ) A educação especial insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica – abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar.
- ( ) A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos.
- ( ) O aluno com necessidades educacionais especiais deve adaptar-se à escola, demonstrando seu esforço para atingir os objetivos propostos sem a necessidade de alterações significativas no cotidiano escolar.
- ( ) A escola, consciente de sua função, deve colocar-se à disposição dos alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se um espaço inclusivo. Assinale a alternativa que indica a sequência correta, de cima para baixo.

- a) ( ) V- F- V- V.
- b) ( ) V- F- V- F.
- c) ( ) V- F- F- V.
- d) ( ) F- V- V- V.
- e) ( ) F- V- F- V.

FONTE: Disponível em: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19069633/f6773ca07eed/prof\\_educ\\_especial\\_aee.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19069633/f6773ca07eed/prof_educ_especial_aee.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

2 A concepção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da educação especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Dessa forma, a oferta da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades do ensino, tem caráter:

- a) Suplementar, de interdisciplinaridade.
- b) Complementar, de transversalidade.
- c) Agregador, de transversalidade.
- d) Complementar, de excepcionalidade.
- e) Suplementar, de excepcionalidade.

FONTE: <[https://www.qconcursos.com/arquivos/prova/arquivo\\_prova/53086/ibade-2017-prefeitura-de-rio-branco-ac-professor-educacao-especial-aee-prova.pdf](https://www.qconcursos.com/arquivos/prova/arquivo_prova/53086/ibade-2017-prefeitura-de-rio-branco-ac-professor-educacao-especial-aee-prova.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

## A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### 1 INTRODUÇÃO

Ao se falar de INCLUSÃO ESCOLAR devemos compreender seu significado e entendê-la como uma proposta de revolução na educação. Essa revolução desestabiliza concepções e transforma a escola em um espaço para todos, pressupondo o reconhecimento das diferenças e a promoção do desenvolvimento intelectual.

A partir da reflexão feita sobre a inclusão escolar, destacamos que ao longo deste livro iremos compreender o seu significado, assim como os aspectos que envolvem as práticas de escolarização, sendo eles:

- a ação do professor;
- as estratégias de ensino;
- a avaliação da aprendizagem.

Por meio dos aspectos que envolvem inclusão escolar, compreenderemos que uma educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos alunos, o respeito às diferenças no processo de aprender e o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações estabelecidas no contexto escolar.

Bom estudo!

### 2 O QUE É A INCLUSÃO?

Ao relembrarmos o que estudamos na Unidade 1 deste livro, destacamos que a educação, em sua história, traz marcas da segregação e do olhar indiferente perante as pessoas com deficiências. Em meio a essas marcas e indiferenças que compõem a história das pessoas com deficiências, cabe destacar que o processo de inclusão escolar muitas vezes é considerado pela inserção dessas pessoas no ambiente escolar.

A inserção dos alunos com deficiências na escola regular se remete à integração, a qual designa o agrupamento desses alunos em diferentes ambientes escolares. Sobre a integração, Mantoan (2003, p.15) explica que:

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Em contraposição à integração, que possibilita ao aluno com deficiência apenas transitar em vários atendimentos educacionais com serviços segregados, evidenciamos a inclusão escolar. A inclusão escolar pressupõe que sejam criadas condições desafiadoras em sala de aula que contemplem a diversidade, para que cada aluno possa explorar a aprendizagem e as suas possibilidades.

Estudiosos da educação inclusiva apresentam a inclusão escolar como uma proposta de revolução na educação. Essa revolução desestabiliza concepções e transforma a escola em um espaço para todos, pressupondo o reconhecimento das diferenças e a promoção do desenvolvimento intelectual. No que concerne às propostas da inclusão escolar, destacamos que elas se fundamentam nos ideais democráticos e se orientam nos princípios de

[...] igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, mais participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação (CARVALHO, 2004, p. 79).

Compreendemos que a proposta inclusiva, ao referir-se aos processos de construção de conhecimentos, tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e autônomos. Dessa forma, para que se concretize esse objetivo, torna-se necessário que os professores compreendam seu papel frente ao processo inclusivo, pois eles atuam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que compõem a sala de aula.

Frente a essa perspectiva de inclusão escolar que diz respeito a todos os alunos, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Assim compreendemos que a inclusão escolar permite que a escola e os professores construam novos paradigmas, entendendo e valorizando a diversidade em sala de aula, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, com sua maneira peculiar de aprender, permitindo trazer à tona as potencialidades e utilizar-se delas para aprender com o outro.

Neste contexto, o paradigma da inclusão escolar propõe transformações na prática pedagógica, no papel do professor, na compreensão das singularidades de cada aluno e, conseqüentemente, na reestruturação da escola, que passa a

objetivar aos alunos uma educação que propicie condições de aprendizagem para todos. Por meio dessas ações, a inclusão escolar busca romper com as discriminações que permeiam os alunos com deficiências, possibilitando novos olhares para as singularidades que os compõem (MANTOAN, 2003).

A valorização das singularidades torna-se uma das ações inclusivas, pois a inclusão escolar não se refere apenas à matrícula do aluno com deficiência, mas abrange ações que envolvem a compreensão do sujeito num todo, cabendo à escola adaptar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), revendo novas posturas e construindo condições de aprendizagens para todos.

Mittler (2003) reforça que a inclusão escolar envolve reestruturação das escolas com o objetivo de assegurar a todos os alunos o acesso às oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece. A reestruturação inclui o currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas, criando oportunidade para o esporte, o lazer e a recreação.

A partir do exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) descrita no Tópico 1 e das concepções sobre inclusão escolar dos autores mencionados – Mantoan (2003) e Mittler (2003) – compreendemos que a inclusão escolar desafia a escola, isso porque ela promove mudanças gradativas, entre elas, de concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que a efetivação da inclusão escolar preconiza mudanças nas práticas pedagógicas, sendo que essa mudança ocorrerá a partir do momento em que o professor compreender os princípios da aprendizagem. Além disso, essa compreensão é gradativa, pois é um movimento de reestruturação de concepções.

A escola, ao almejar uma educação para todos, necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada. A educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos alunos, o respeito às diferenças no processo de aprender e o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações estabelecidas no contexto escolar.

## 2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

As práticas pedagógicas são destacadas por Pletsch (2014, p. 162-163) como as:

ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais são, por sua vez, vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes.

Com base na autora, entendemos que as práticas pedagógicas envolvem todo o exercício da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, dos conteúdos e das formas de transmissão. Neste contexto destacamos a importância da ação do professor.

## 2.2 A AÇÃO DO PROFESSOR

A ação do professor em sala de aula abarca seus modos de pensar e agir e as concepções que estes têm sobre o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, destacamos que essas concepções necessitam estar pautadas na compreensão das singularidades dos alunos no processo de aprender. Sobre a compreensão das singularidades no processo de aprender, destacamos:

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI et al., 2010, p. 14).

Entendemos que o professor, ao compreender as diferenças que envolvem a aprendizagem, apreenderá que cada sujeito é singular na forma como aprende, atribuindo menos importância ao “ritmo”, principalmente do aluno com Deficiência Intelectual.

De acordo com Coll et al. (1995, p. 20), “os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”. Acrescentamos que a exigência dos professores sobre o ritmo de aprendizagem dos alunos pode impedir a aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual. Esses autores ainda afirmam que:

O tempo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos. Quanto mais for a rigidez nos objetivos educativos, mais a homogeneidade nos conteúdos que os alunos devem aprender e menos a flexibilidade organizacional, havendo mais possibilidades de que um maior número de alunos se sintam desvinculados dos processos de aprendizagem e manifeste por isso, mais dificuldades (COLL et al., 2004, p. 20).

Coll et al. (2004) permitem entender que a prática pedagógica é determinada pela forma como os alunos são compreendidos e que o professor, por meio dessa compreensão, poderá contribuir com a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual. O professor, ao objetivar um ensino que visa à homogeneidade, ou seja, todos aprendendo na mesma forma, tenta enquadrar o aluno com Deficiência Intelectual em padrões pré-estabelecidos, podendo fazer com que esse comportamento repercuta negativamente na aprendizagem.

Assim, nós compreendemos que no contexto escolar torna-se imprescindível que o professor veja o aluno para além de sua deficiência intelectual e de seu ritmo de aprendizagem, compreendendo-o como sujeito com potencialidades a serem desenvolvidas.

A falta de compreensão do professor sobre a deficiência intelectual pode fazê-lo julgar o aluno com incapacidade para aprender. Neste sentido, destacamos que as possibilidades de avanços na aprendizagem desses alunos poderão ocorrer a partir da compreensão dos professores sobre singularidades no processo de aprender, sendo importante que o professor foque as diferenças na forma de aprender, e não a deficiência.

É nesse cenário de compreensão da deficiência que destacamos a importância de o professor estudar a obra *Defectologia* de Vygotsky (1997), a qual expõe os aspectos da deficiência e das interações dos sujeitos com o meio. A obra esclarece alguns conceitos, como: deficiência primária, deficiência secundária e compensação. Esses conceitos contribuem para o entendimento de como ocorre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Tais contribuições, vinculadas à prática pedagógica, podem promover a inclusão dos alunos com deficiência no processo de aprendizagem.

## 2.3 NA SALA DE AULA: O QUE FAZER? ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual precisam impulsionar, nos professores, a reflexão e a transformação da prática pedagógica, por meio de diferentes metodologias e estratégias de ensino visando à superação e buscando, por meio dessa, um ensino de qualidade para todos.

Contudo, entendemos que ainda se encontra impregnada, no cotidiano escolar, a visão conteudista, segundo a qual há preocupação excessiva em repassar conteúdos, que raramente são utilizados como um meio para promover a aprendizagem, mas como fim, dificultando o desenvolvimento de novas posturas frente à inclusão escolar.

Sobre esse aspecto, “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos” (MANTOAN, 2003, p. 9).

Assim, enquanto professores, podemos recriar a prática pedagógica que está pautada no ensino tradicional e impregnada no contexto escolar. Podemos possibilitar novos olhares, buscando uma educação para a diversidade. Neste sentido, “a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (ROPOLI et al., 2010, p. 9).

Entendemos que a matrícula de alunos com deficiência intelectual nas escolas promove mudanças (nas instalações, equipamentos etc.) que são essenciais para a permanência desses alunos no âmbito escolar. Porém, ressaltamos que há uma mudança imprescindível: a concepção do professor quanto ao processo de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

A inclusão escolar requer do professor novas posturas frente ao processo de ensinar e de aprender, considerando a importância das interações (professor e alunos, aluno e aluno) e vice-versa, em que se evidencia o professor como mediador no processo de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Assim, vale destacar que a inclusão escolar não apresenta “receitas” para serem trabalhadas com os alunos com deficiências. Ela pressupõe que o professor trabalhe com todos os alunos em suas diferenças e propicie oportunidades de aprendizagens, utilizando-se de recursos e estratégias que viabilizem o processo de construção do conhecimento. Isso porque, “para a educação atual, não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los” (VYGOTSKY, 2004, p. 448).

### 3 ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS COM TODOS OS ALUNOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

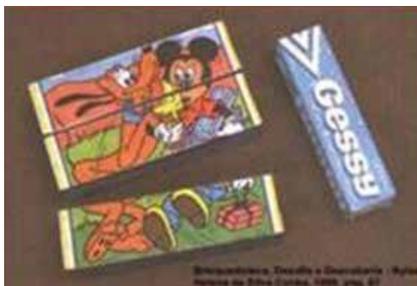
#### QUEBRA-CABEÇA

##### MATERIAL:

- Três caixinhas de creme dental iguais.
- Duas figuras do tamanho correspondente ao conjunto das caixinhas.
- Cola.
- Papel para picar.

##### EMBALAGEM:

- Caixa de papelão



##### CONFECÇÃO:

- Encher as caixas com papel picado.
- Arranjar duas gravuras do tamanho do conjunto de caixas que vão ser a base do quebra-cabeça.
- Recortar tiras de papel ou durex colorido para cobrir as partes laterais das caixas.
- Juntar bem as caixas, passar cola em toda a superfície e colar a gravura unindo as caixas.
- Fazer a mesma coisa colando a outra figura do outro lado das caixas.
- Com o auxílio de uma lâmina e de uma régua, cortar a figura nos espaços entre as caixas, tornando a separá-las.

##### POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO:

- Desmontar e montar o jogo, compondo o desenho com o quebra-cabeça.

##### EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:

###### Área motora:

- imagem e esquema corporal;
- lateralidade;
- estruturação e organização espacial;
- coordenação e dinâmica manual.

**Área cognitiva:**

- percepção;
- atenção;
- sensação;
- memória;
- raciocínio;
- conceituação.

**Área afetiva-emocional:**

- socialização.

**Áreas do conhecimento:**

- Matemática: formas e quantidade;
- Português: linguagem oral.

**ÁBACO****MATERIAL:**

- 55 caixas de fósforos vazias.
- Números de calendário.
- Durex.
- Papel colorido.

**CONFECÇÃO:**

- Unir com durex ou papel as caixinhas, agrupando-as em quantidades de 1 a 10.
- Recortar números de calendário de 1 a 10 e colar em pedacinhos de cartolina.

Observação: também se pode fazer o exercício com as caixinhas soltas.

**POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO:**

- Formar uma escadinha partindo de uma caixa, até 10.
- Posteriormente, formar a escada descendente partindo de 10 caixinhas, até uma. Colocar o numeral sobre a quantidade correspondente de caixinhas.
- Retirar a parte de dentro de todas as caixinhas e ordená-las fazendo a sequência de quantidades horizontal.

**EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:****Áreas do desenvolvimento:****Área motora:**

- imagem;
- lateralidade;
- estruturação e organização espacial;
- coordenação dinâmica manual.

**Área cognitiva:**

- percepção;
- atenção;
- memória;
- raciocínio;
- conceituação;
- sensação.

**Área afetiva-emocional:**

- aceitação de regras e limites;
- socialização.

**Áreas do conhecimento:**

- Matemática: ordenação de quantidade; quantidade até 10; operações fundamentais; organização vertical e horizontal; classificação e seriação; pares e ímpares; antecessor e sucessor;
- Português: linguagem oral.

## JOGO: DO UM (1) AO NOVE (9)

### MATERIAL:

#### DESCRIÇÃO DO JOGO:

- Dezoito peças de papelão para encaixar, tendo de um lado o numeral 8, e de outro a quantidade.



### EMBALAGEM:

- Caixa de papelão.

### POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO:

- Encaixar as peças associando, quantidade ao numeral.
- Organizar a sequência de números e quantidades.
- Nomear os objetos contando alto.

### UTILIZAÇÃO COMO DOMINÓ:

- Distribuir as peças soltas entre as crianças. Cada vez, uma coloca uma peça e as outras procuram para ver se têm a peça que encaixa.
- Aquela que tiver, encaixa a peça. Quem acabar suas peças primeiro, ganha o jogo.

### EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:

#### Áreas do desenvolvimento:

##### Área motora:

- imagem e esquema corporal; coordenação dinâmica manual.

##### Área cognitiva:

- percepção;
- atenção;
- memória;
- conceitualização;

##### Área afetiva-emocional:

- aceitação de regras e limites;
- assertividade;
- socialização.

##### Áreas do conhecimento:

#### Matemática

- seriação;
- classificação; operações;
- cálculo mental;
- quantidade;
- ordenar quantidades ou símbolos numéricos.

## JOGO: DO A AO Z

### DESCRIÇÃO DO JOGO:

- Cartões de papelão com encaixe, contendo figuras, letras e palavras.

### EMBALAGEM:

- Caixa de papelão



**POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO:**

- Encaixar as peças na vertical, fazendo corresponder a figura com a respectiva letra inicial e a palavra.
- Mostrar a figura e perguntar quem tem a letra inicial da palavra correspondente.
- Fazer o mesmo, mostrando a letra ou a palavra para que sejam apresentadas as outras partes.
- Sortear várias figuras para que seja montada uma história com elas.
- Fazer ditado mudo com as figuras sorteadas.
- Conferir depois com as palavras dos cartões.
- Ordenar as letras e as palavras em ordem alfabética.

**EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:****Áreas do desenvolvimento:****Área motora:**

- coordenação dinâmica manual;
- coordenação visomotora;
- relação espacial;
- lateralidade;
- imagem;
- estruturação e organização temporal;
- estruturação e organização espacial.

**Área cognitiva:**

- atenção;
- percepção;
- memória;
- raciocínio;
- conceituação.
- sensação.

**Área afetiva-emocional:**

- socialização.

**Áreas do conhecimento:****Português**

- alfabetização;
- vocabulário e leitura;
- discriminação de letras;
- associação da letra inicial à palavra.

**JOGO: LOTO LEITURA****LOTO LEITURA****DESCRIÇÃO DO JOGO:**

- Jogo de loto com seis cartelas.
- 30 peças com palavras e 120 peças com letras de papelão.

**EMBALAGEM:**

- Caixa de papelão.

**POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO:**

- Jogar como jogo de loto, usando as cartelas para serem preenchidas com as palavras.
- Distribuir entre as crianças as peças com palavras inteiras. Em seguida, distribuir as peças com as letras.
- Cada criança deve montar as palavras que tem com as letras que recebeu na primeira rodada.
- As letras que sobraem vão servir para trocar.

- Cada criança pega uma letra do seu vizinho à esquerda, e dá uma para o da direita. Deverá guardar as letras que entram na formação das suas palavras.
- Ganha a criança que completar primeiro as palavras que lhe couberam. Distribuir as letras entre as crianças.
- Ver quem consegue formar mais palavras, ou quem faz a palavra com o maior número de letras.

### EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:

#### Áreas do desenvolvimento:

##### Área motora:

- coordenação dinâmica manual;
- coordenação visomotora;
- relação espacial;
- lateralidade;
- imagem;
- estruturação e organização temporal;
- estruturação e organização espacial.

##### Área cognitiva:

- atenção;
- sensação;
- percepção visual;
- memória;
- raciocínio;
- conceituação.

##### Área afetiva emocional:

- socialização.

#### Áreas do conhecimento:

##### Português:

- alfabetização;
- leitura;
- vocabulário;
- formação de palavras;
- auto ditado;
- discriminação de letras.

## JOGO: BINGO DE LETRAS

#### MATERIAL:

- Cartolina.
- Tampinhas de pasta dental.

#### EMBALAGEM:

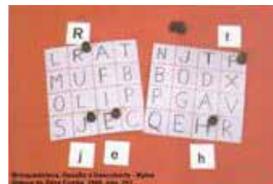
- Caixa de papelão.

#### CONFECÇÃO:

- Cortar quatro cartelas de cartolina de 16 cm x 16 cm e dividi-las em quadrados de 4 cm x 4 cm.
- Escrever em cada quadrado uma letra.
- Cortar 24 cartõezinhos e escrever uma letra do alfabeto em cada um.
- Colocar as letras no saco plástico para serem sorteados.

#### POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO

- Sortear uma letra.
- A criança que a tiver em sua cartela, coloca uma tampinha em cima da letra sorteada.
- Quem preencher antes as quatro letras em linha horizontal, vertical ou diagonal, vence a partida do jogo.



**EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM:****Áreas do desenvolvimento:****Área motora:**

- lateralidade;
- estruturação e organização espacial;
- coordenação dinâmica manual;
- coordenação visomotora.

**Área cognitiva:**

- percepção visual auditiva e tátil;
- discriminação visual, auditiva e tátil;
- sequenciação.

**Área afetiva-emocional:**

- aceitação de regras e limites;
- assertividade;
- socialização.

**Áreas do conhecimento:**

- português alfabetização;
- discriminação de letras;
- nomeação de letras;
- leitura.

FONTE: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unicentro\\_edespecial\\_pdp\\_marcia\\_giacomini\\_guero.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edespecial_pdp_marcia_giacomini_guero.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2018.

## 4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao se fazer reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto inclusivo, faz-se necessário destacar que esta avaliação precisa estar voltada para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos, apontando para ações que se distanciam dos procedimentos tradicionais, os quais se preocupam em classificar os alunos no processo de aprendizagem. Sobre a classificação no processo de aprendizagem, Mantoan (2003) destaca que

Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido (MANTOAN, 2003, p. 39).

Hoffmann (2001, p.41) também se manifesta a respeito da avaliação e afirma que a “finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la”. A avaliação, portanto, torna-se um instrumento de inclusão, não se reduzindo à reprodução do conhecimento e à atribuição de notas.

Hoffmann (2001) ainda destaca que a **avaliação de caráter classificatório**, a qual ocorre por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém, muitas vezes, a repetência e a exclusão nas escolas. No contexto da **avaliação de caráter classificatório**, o aluno com deficiência intelectual, limitado por seu desenvolvimento intelectual e, por vezes, por sua condição cultural, dificilmente consegue se enquadrar no padrão considerado ideal pelo professor na realização das atividades ou da prova.

No entanto, a **avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem**, a qual envolve a participação do aluno e tem a intenção de avaliar o ensino oferecido tornando-o cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a inclusão dos alunos no contexto da aprendizagem.

Vale destacar que a adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem “diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns” (ROPOLI et al., 2010, p. 15).

Assim a **avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem** visa ao conhecimento dos avanços dos alunos com e sem deficiência frente aos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, vale destacar que o avaliar significa questionar e promover experiências que instiguem provocações intelectuais para o desenvolvimento do aluno. O professor neste contexto priorizará a avaliação do desenvolvimento das “competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido” (MANTOAN, 2003, p. 39).

Frente às reflexões realizadas, consideramos que a prática pedagógica necessita possibilitar estratégias desenvolvidas com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, contemplando alternativas de avaliação, ao invés de preconizar a prova como instrumento principal e único. Por meio dessas práticas, concederemos meios de auxiliar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e poderemos alcançar o propósito da inclusão escolar, que se constitui em envolver todos os alunos no processo de aprendizagem.

## RESUMO DO TÓPICO 2

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- A inclusão escolar pressupõe que sejam criadas condições desafiadoras em sala de aula que contemplem a diversidade, para que cada aluno possa explorar a aprendizagem e as suas possibilidades.
- O paradigma da inclusão escolar propõe transformações na prática pedagógica, no papel do professor, na compreensão das singularidades de cada aluno e, conseqüentemente, na reestruturação da escola, que passa a objetivar aos alunos uma educação que propicie condições de aprendizagem para todos.
- A escola, ao almejar uma educação para todos, necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada.
- A ação do professor em sala de aula abarca seus modos de pensar e agir e as concepções que estes têm sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- A exigência dos professores sobre o ritmo de aprendizagem dos alunos pode impedir a aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual.
- Compreendemos que no contexto escolar torna-se imprescindível que o professor veja o aluno para além de sua deficiência intelectual e de seu ritmo de aprendizagem, compreendendo-o como sujeito com potencialidades a serem desenvolvidas.
- A inclusão escolar não apresenta “receitas” para serem trabalhadas com os alunos com deficiências. Ela pressupõe que o professor trabalhe com todos os alunos em suas diferenças e propicie oportunidades de aprendizagens, utilizando-se de recursos e estratégias que viabilizem o processo de construção do conhecimento.
- A prática pedagógica necessita possibilitar estratégias desenvolvidas com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, contemplando alternativas de avaliação, ao invés de preconizar a prova como instrumento principal e único.
- A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem visa o conhecimento dos avanços dos alunos com e sem deficiência frente aos conteúdos curriculares.



1 Observe a imagem.



FONTE: <<https://www.bing.com/images/search?q=inclus%C3%A3o+escolar>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

Por meio da observação da imagem, compreende-se que a inclusão escolar se apresenta como uma perspectiva na qual a matrícula do aluno com deficiência na escola não é suficiente para que se torne inclusiva. A inclusão escolar visa transformações que promovam a “[...] igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação” (CARVALHO, 2008, p.79).

FONTE: CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Com base no exposto, compreende-se que a inclusão escolar surge para romper com a homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem, buscando fortalecer:

- ( ) A inclusão e a escola tradicional.
- ( ) A escola tradicional e a diversidade.
- ( ) As matrizes curriculares que compõem o ensino fundamental.
- ( ) A aprendizagem e a diversidade.

2 Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar é um processo que objetiva ampliar a participação de todos os alunos no ambiente escolar. Trata-se de uma reestruturação do sistema de ensino e das práticas vivenciadas nas escolas de modo que respondam à diversidade humana. Trata-se também de uma adequação do espaço físico da escola para que atenda às diferentes capacidades funcionais da pessoa, as singularidades e peculiaridades no desenvolvimento das atividades humanas. Para tanto, torna-se fundamental

que a escola proporcione aos alunos condições para a igualdade de direitos e a sua permanência na escola, pois a escola inclusiva é aquela que se organiza para atender alunos com e sem deficiência.

FONTE: MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

De acordo com o processo de inclusão, classifique (V) para verdadeira e (F) para falsa.

- ( ) Para que a inclusão ocorra, faz-se necessário somente que o aluno esteja matriculado na escola.
- ( ) O processo de inclusão da pessoa com deficiência configura-se somente na dimensão cultural.
- ( ) As crianças com deficiência, independentemente de sua condição física, sensorial ou cognitiva, são crianças que apresentam necessidade de afeto, cuidado, proteção. Apresentam ainda, possibilidades de conviver, interagir, aprender, brincar, embora muitas vezes de forma diferenciada.
- ( ) A inclusão escolar permeia todos os níveis e modalidades de ensino.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

- ( ) V- V- V- F.
- ( ) F- F- V- V.
- ( ) V- V- F- F.
- ( ) V- F- V- F.

3 A avaliação da aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual deve considerar:

- a) ( ) Que este aluno dificilmente vai apresentar algum avanço na aprendizagem.
- b) ( ) Que a avaliação deve ser realizada por profissional especializado.
- c) ( ) Apenas os avanços alcançados de forma autônoma pelo aluno.
- d) ( ) Os avanços que o aluno teve ao longo do período avaliado, seja de forma autônoma, seja com auxílio do professor, família ou colegas.
- e) ( ) Que tal avaliação se destina apenas para que o aluno se sinta parte do contexto escolar, não tendo objetivo de verificar sua aprendizagem.

FONTE: <[https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19069633/f6773ca07eed/prof\\_educ\\_especial\\_aee.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19069633/f6773ca07eed/prof_educ_especial_aee.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.



## ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)

## 1 INTRODUÇÃO

Neste tópico objetivamos apresentar as Atividades de Vida Diária (AVD), que partem da experiência vivenciada, tornando-se essencial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois elas possibilitam a autonomia.

Assim, neste tópico, você aprenderá: o que significa Atividades de Vida Diária (AVD); quais atividades compõem a AVD; os benefícios destas atividades e o papel do professor e da família frente ao ensino das AVD.

Por meio desse aprendizado, compreenderemos que a autonomia da pessoa com deficiência está agregada à Atividade de Vida Diária (AVD), apresentando razões para seu ensino e aprendizagem. Essas razões emergem mediante ao entendimento de que esses sujeitos passam por meio destas atividades a vivenciar experiências que até então eram desconhecidas.

Bom estudo!

## 2 O QUE É ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA (AVD)?

No contexto inclusivo, partimos do pressuposto de que a educação não se limita aos conteúdos acadêmicos, havendo também a necessidade de se ensinar sob a ótica educacional as Atividades de Vida Diária (AVD). No entanto, o ensino das atividades de AVD necessitam ser contextualizadas, ou seja, os professores devem ensiná-las aos alunos com deficiência mediante contextos reais, ou seja, pela experiência. Sob a ótica da experiência, Vygotsky (2014, p.13) anuncia que “quanto mais o sujeito ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua atividade imaginativa”. Assim, considera-se a ampliação das vivências uma condição essencial para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

No contexto que envolve as AVD, torna-se importante frisar que estas atividades experienciais são de extrema importância para o aluno com deficiência intelectual, o qual por meio do desenvolvimento delas passa a desenvolver-se, sentir-se útil e integrado ao meio escolar, familiar e social.

## **Mas afinal, o que significa Atividades de Vida Diária (AVD)?**

As Atividades de Vida Diária (AVD) são metodologias que proporcionam o desenvolvimento de habilidades intelectuais, emocionais e senso, perceptivas necessárias para a solução de problemas e de situações práticas e rotineiras enfrentadas inevitavelmente pelas pessoas durante a vida (HOFFMANN, 2010).

Hoffmann (2010) ainda destaca que no contexto apresentado, destacamos que as Atividades de Vida Diária (AVD) envolvem:

- a mobilidade funcional, ou seja, deslocamentos significativos em ambientes restritos e amplos uso de escadas e elevadores, localização no espaço etc.;
- os cuidados pessoais: higiene, vestuário, hábitos comportamentais etc.;
- a administração doméstica: preparo de alimentos, organização e limpeza da casa, segurança doméstica etc.;
- a capacidade para a vida em comunidade: relacionamento com parentes, amigos e colegas, trabalhos cooperativos etc.;
- uso dos talheres, de tesouras, do telefone, do computador etc.

A aprendizagem das AVD relaciona-se à experiência das ações cotidianas supracitadas. Nesta perspectiva, a aprendizagem das AVD ocorre, muitas vezes, por transferência do grupo familiar, amigos ou professores sobre o como vestir-se, tomar banho, preparar o lanche, arrumar a cama etc.

## **Agora que já sabemos o que significa AVD, vale questionar: Quais os motivos para ensinar e aprender Atividades de Vida Diária?**

Ensinar ao aluno com deficiência as AVD, o beneficia, pois, as atividades abarcam as relações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais, as quais desenvolvem:

- A autonomia.
- O desenvolvimento de habilidades sociais.
- A solução de problemas nas situações do cotidiano.
- A articulação dos conteúdos pedagógicos desenvolvidos na escola facilitando sua compreensão e assimilação.
- Autoestima.
- Estabelecimento de relacionamentos fundamentados na afetividade e não na dependência.

Diante dos benefícios apresentados vale destacar que as AVD ao serem trabalhadas de forma lúdica, ou seja, por meio da experiência vivenciada, podem trazer ao aluno com deficiência intelectual várias contribuições para seu desenvolvimento humano (HOFFMANN, 2010).

## 2.1 ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)

A partir do contexto apresentado, ou seja, o que significa AVD e porque ensinar e aprender estas atividades, destacamos no Quadro 1 algumas atividades que podem ser trabalhadas no contexto da escola inclusiva.

QUADRO 1 – ALGUMAS ATIVIDADES, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS QUE ENVOLVEM AS AVD

Objetivo	Estratégias
Acender e apagar luzes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar ao aluno como se acende a luz, estimulando-o a imitar sua ação.</li> <li>• Caso o aluno não seja capaz de executar a tarefa, colocar a mão do aluno sobre o interruptor fazendo-o apertar o mesmo.</li> <li>• Quando já for capaz de executar a tarefa, retirar a ajuda e dar apenas ordem verbal.</li> <li>• Usar o mesmo processo para a atividade de apagar a luz.</li> </ul>
Jogar papel no cesto de lixo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar ao aluno que pegue o papel, faça-o aproximar-se do cesto do lixo, incentivando-o a jogar o papel no cesto.</li> <li>• Ajudá-lo até que ele seja capaz de executar a tarefa sem auxílio.</li> </ul>
Separar peças de roupa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar inicialmente a identificação de peças de roupa como: shorts, camiseta, toalha.</li> <li>• Quando o aluno for capaz de identificá-las, realizar com ele a atividade de separá-las e guardá-las.</li> </ul>
Guardar material pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar ao aluno onde se guarda o material pedagógico convidando-o a realizar esta atividade.</li> <li>• Fazer com que o aluno pegue o material ajudando-o e guiando-o até o local onde se guarda.</li> <li>• Retirar a ajuda progressivamente até que ele seja capaz de realizar a atividade apenas com a ordem verbal.</li> <li>• Diversificar a atividade levando-o a guardar material de uso pessoal como pente, escova de dente, creme dental.</li> </ul>
Ajudar a arrumar a mesa na hora das refeições.	<p>Inicialmente ensina-se o aluno a arrumar a própria mesa para o lanche (Lanche servido individualmente na sala ambiente-cozinha). Ao executar a tarefa, ensina-se o aluno a colocar na mesa e posteriormente os demais utensílios. Diminuir a ajuda até que ele execute a tarefa através de ordem verbal, na colocação dos pratos, copos, talheres, guardanapos na mesa.</p>

Objetivo	Estratégias
Limpar mesas, cadeiras e móveis simples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar ao aluno como se limpa a mesa, em seguida convidá-lo a ajudar a professora.</li> <li>• Caso necessário fazê-lo pegar o pano de limpeza e colocando sua mão sobre a mão do mesmo ajudá-lo a passar o pano na mesa.</li> <li>• Retirar a ajuda progressivamente até que seja capaz de executar a tarefa apenas com supervisão.</li> </ul>
Abrir e fechar janelas, cortinas, portas e gavetas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente mostrar ao aluno como se abre a janela e estimulá-lo a fazer a mesma tarefa.</li> <li>• Se necessário, colocar a mão do aluno na janela e com sua mão sobre a mão do mesmo, fazê-lo abrir a janela.</li> <li>• Retirar a ajuda progressivamente.</li> <li>• Usar o mesmo processo para ensiná-lo a abrir portas, gavetas, cortinas.</li> <li>• Como estímulo colocar um objeto interessante dentro do armário e pedir que o aluno pegue.</li> <li>• Posteriormente ensiná-lo a fechar portas, gavetas e janelas.</li> </ul>
Servir-se de líquidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para ensinar o aluno a servir-se de líquido, use uma jarra pequena com pouco líquido.</li> <li>• Faça o aluno segurar o copo, pegar a jarra e apoie sua mão direcionando-a até o copo.</li> <li>• Retire a ajuda progressivamente. Usar pouco líquido para evitar derramamento.</li> </ul>
Servir-se do lanche, dentro de suas possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar a vasilha com o alimento perto do aluno e estimulá-lo a servir-se.</li> <li>• Usar colher grande ou concha para apoiar sua mão.</li> <li>• Retirar a ajuda progressivamente.</li> <li>• Possibilite ao aluno também se servir de pão ou bolacha dando orientação verbal para que ele pegue quantidade adequada.</li> </ul>
Alimentar-se sem auxílio usando talher.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar o aluno a pegar a colher.</li> <li>• Retirar o alimento do prato.</li> <li>• Levar a colher até a boca.</li> <li>• Repor a colher no prato.</li> </ul>
Escovar os dentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar o aluno a abrir a torneira.</li> <li>• Pegar o copo e enchê-lo com água.</li> <li>• Colocá-lo no lugar e pegar a escova (já com pasta).</li> <li>• Levar a escova até a boca e escovar os dentes.</li> <li>• Colocar a escova sobre a pia. Pegar o copo e colocar água na boca.</li> <li>• Cuspir a água.</li> <li>• Colocar o copo no lugar.</li> <li>• Pegar a escova, lavá-la e colocá-la no lugar.</li> <li>• Lavar a boca.</li> <li>• Secar a boca e as mãos.</li> <li>• Retirar a ajuda gradativamente, até que o aluno realize a atividade somente com ordem verbal.</li> </ul>

Objetivo	Estratégias
Levar bilhetes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para que o aluno leve bilhetes até a secretaria.</li> <li>• No início acompanhar o aluno, depois apenas supervisionar.</li> </ul>
Lavar e secar as mãos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar a abrir a torneira.</li> <li>• Molhar as mãos.</li> <li>• Pegar o sabonete.</li> <li>• Passar o sabonete nas mãos.</li> <li>• Colocar o sabonete no lugar.</li> <li>• Friccionar as mãos.</li> <li>• Enxaguar as mãos e fechar a torneira.</li> </ul>
Pentear-se.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar um pente grande com cabo largo, para facilitar a preensão.</li> <li>• Colocar o educando frente ao espelho, ficar atrás dele e mostrar como se penteia o cabelo, bem lentamente procurando chamar sua atenção para o ato.</li> </ul>

FONTE: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-2.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2018.

Frente ao apresentado no Quadro 1, cabe destacar que a professora ao proporcionar estas experiências por meio de atividades, possibilita relações, elaborações e novas vivências. Diante da vivência proporcionada pela atividade, vale trazer as seguintes palavras de Vygotsky (2010):

[...] a pedagogia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança, do seu desenvolvimento psicológico (VYGOTSKI, 2010, p. 686).

Mediante os dizeres de Vygotsky (2010), vale destacar que a experiência influenciada pelo meio socialmente construído, torna-se imprescindível para uma abordagem pedagógica que possibilite novas experiências aos sujeitos. Assim, as reflexões apresentadas nos remetem ao processo de autonomia, o qual é essencial para a pessoa com deficiência. Este processo de autonomia podemos chamar de Atividades de Vida Diária (AVD), o qual apresenta razões para seu ensino e aprendizagem, fazendo a pessoa com deficiência aventurar-se e desafiar-se a experimentar atividades cotidianas que até então eram desconhecidas.

### 3 O PAPEL DA FAMÍLIA E DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DA AVD

O professor apresenta papel importante neste contexto de novas experiências, pois é por meio de metodologias que propiciam a experimentação, as quais envolvem jogos e rotinas que ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem das atividades de Atividade de Vida Diária (AVD).

Neste contexto de desenvolvimento e aprendizagem de AVD, cabe ao professor orientar a família sobre a importância destas para a autonomia de seus filhos, pois muitas vezes os pais desconhecem a forma pela qual se auxilia seus filhos na conquista da autonomia.

No contexto que abarca a aprendizagem das AVD, o professor necessita dar ao aluno com deficiência orientação verbal adequada para a realização da tarefa; ajudando-o a executar e a repetir a experiência em conjunto, sob supervisão, para que alunos posteriormente possam executar a atividade com segurança e desembaraço (BRASIL, 2006, p. 96).

O professor deve estar consciente de que, desde pequena, a criança deficiente precisa aprender as atividades rotineiras que lhe são importantes para a independência pessoal. Saber comer, atender a sua higiene corporal, pentear-se, cuidar de seus objetos, dentre outras habilidades, constituem uma série de árduas, mas necessárias aprendizagens, para que ela possa adquirir sentido de valia pessoal. Somente adquirindo confiança em habilidades simples, ela poderá empreender outras mais difíceis e que exijam maior esforço (BRASIL, 2006, p. 96).

No entanto, cabe ressaltar que as habilidades deverão ser gradualmente desenvolvidas e apreendidas pelo aluno com deficiência. Assim, somente quando o aluno dominar uma atividade, deve-se ensinar e estimular a busca de outras. Nesse contexto, tanto professor, quanto família necessitam entender que o processo de aprendizagem das AVD envolve estratégias, paciência e compreensão.

# RESUMO DO TÓPICO 3

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- O ensino das AVD necessita ser contextualizado, ou seja, os professores devem ensiná-las aos alunos com deficiência mediante contextos reais, ou seja, pela experiência.
- As Atividades de Vida Diária (AVD) são metodologias que proporcionam o desenvolvimento de habilidades intelectuais, emocionais e senso perceptivas necessárias para a solução de problemas e de situações práticas e rotineiras enfrentadas inevitavelmente pelas pessoas durante a vida.
- O aluno com deficiência se beneficia com as atividades que envolvem as AVD, pois as atividades abarcam as relações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais.
- O professor precisa orientar a família sobre a importância da aprendizagem das AVD para seus filhos, pois muitas vezes os pais desconhecem a forma pela qual se auxilia seus filhos na conquista da autonomia.



1 Vimos que as AVD são essenciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Vamos refletir?

Você, enquanto professor, está trabalhando em sua turma o conceito de “alimentação”. Que estratégias você utilizaria para ensinar AVD ao seu aluno com deficiência intelectual? Não esqueça que a AVD deve estar relacionada ao conceito trabalhado com a turma.

2 O que são Atividades de Vida Diária (AVD)? Quais são os benefícios de se ensinar AVD aos alunos com deficiência?

# MERCADO DE TRABALHO E A FORMAÇÃO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

**A partir desta unidade, você deverá ser capaz de:**

- conhecer a relação existente entre educação e trabalho;
- compreender o processo de renovação na faixa etária, ou seja, a juvenilização na escolarização, notadamente na modalidade da EJA;
- apreender que a educação exerce um papel fundamental na inserção e permanência no mercado de trabalho da pessoa com deficiência;
- compreender a inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

## PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – EDUCAÇÃO E O JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TÓPICO 2 – JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO

TÓPICO 3 – INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO



## EDUCAÇÃO E O JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### 1 INTRODUÇÃO

Sob a influência dos movimentos internacionais ancorados na “Educação para Todos”, o Brasil, na década de 1990, instituiu ampla reforma na educação. Na reforma educacional, a Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), na Seção V, em seu Art. 37, tornando-a uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Mediante a regulamentação da modalidade na LDBEN nº 9.394/96, emerge o desafio da reconfiguração da EJA, como parte da educação básica, destinada a atender jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Trajetórias essas que compõem o processo de formação e aprendizagem.

Assim, compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) instituiu-se como modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional, ou ainda que retornaram às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. No conjunto desses sujeitos que trazem em seu percurso formativo as marcas da exclusão social, encontram-se jovens e adultos com e sem deficiência, que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Neste sentido, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a EJA historicamente foi dirigida ao público adulto, mas a partir do final do século XX, o perfil dos estudantes da EJA assume nova identidade. A nova identidade passa a ser um dos principais desafios da EJA, pois passa a ter uma demanda de público mais jovem que adulto.

Sobre a presença de jovens na modalidade, Leão (2005, p. 69) aponta que o “rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”. Ao encontro do destacado por Leão (2005), Soares (2010) anuncia conexões entre as distintas juventudes e o mundo do trabalho.

Assim, abordaremos, neste tópico, a juventude, a educação e a deficiência intelectual, tema que em uma perspectiva inclusiva aponta para a importância da escolarização, pois é ela que sustentará as práticas e as experiências de formação e inserção profissional destes sujeitos.

Vamos compreender?

## 2 A JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FIGURA 1 – JOVENS E A EDUCAÇÃO



FONTE: <[http://www.colegiometa.com/wp-content/uploads/2014/07/foto\\_texto1.jpg](http://www.colegiometa.com/wp-content/uploads/2014/07/foto_texto1.jpg)>. Acesso em: 10 out. 2018.

Por meio da figura visualizada, vale destacar que, a partir do final do século XX, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume uma nova identidade: “a juvenilização”, que é marcada pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Um dos principais marcos que define o conceito de juventude na sociedade contemporânea é a Lei nº 12.852, aprovada em 5 de agosto de 2013. A lei institui o Estatuto da Juventude, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). No seu parágrafo 1º define-se que “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 9), expandindo a faixa de idade correspondente a esse segmento.

No entanto, para compreendermos o conceito de juventude na perspectiva da diversidade, destacamos Groppo (2010, p. 15), que em seus estudos anuncia que “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. Assim é necessário que haja conquista de espaço e reconhecimento social”. O autor evidencia que nessa categoria torna-se importante considerar a classe social, a etnia, o gênero, entre outras dimensões. Nessa perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências, evidenciando a multiplicidade dos grupos juvenis e a definição de “juventudes”. Na mesma direção, Ribeiro, Lanes e Carrano (2006, p. 77) destacam que

[...] a noção de 'juventudes' é um complexo processo socioeconômico-cultural que se expressa simultaneamente em diversidades e desigualdades, objetivas e subjetivas dessa forma, ao tratarmos da Juventude, devemos ter em mente a dupla dimensão dessa categoria que expressa simultaneamente um momento do ciclo da vida e determinadas contingências de inserção dos sujeitos na cultura social. Isso significa dizer que são muitas as juventudes, sendo essa uma categoria socialmente construída, com mutabilidade ao longo da história e como uma representação simbólica produzida pelos grupos sociais.

Corroborando com Ribeiro, Lanes e Carrano (2006), Silva (2015) enfatiza que os jovens vivem realidades sociais diversas e constroem identidades individuais e coletivas distintas, assumindo características tão diversificadas quanto o universo das relações sociais. Assim, compreendemos que não devemos persistir no erro de falar de jovens como se todos fossem apenas um único grupo social, constituído dos mesmos interesses, nem relacionar esses interesses a uma faixa etária comum. Na compreensão do significado social da juventude torna-se essencial descartar a faixa etária como caráter absoluto e universal. Há sim, que observar aspectos como cultura juvenil, a autonomia e as formas de vida (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Em face dessa compreensão de juventude, vale destacar que a modalidade da EJA em seu percurso histórico vem sofrendo um processo de renovação na faixa etária, ou seja, a juvenilização do seu público.

A juvenilização da EJA é apontada por Haddad e Di Pierro (2000) como resultado da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho. No entanto, compreende-se que são vários os fatores que contribuem para esse fenômeno na modalidade da EJA, tais como: as deficiências do sistema regular de ensino; a possibilidade de aceleração dos estudos e a certificação para possível ingresso no mercado de trabalho. Ao encontro do anunciado, Brunel (2008) aponta que a atração de jovens pela EJA está também relacionada aos fatores agilidade e rapidez para a conclusão.

Outro aspecto que vem contribuindo para o aumento de matrículas de jovens na EJA foi a promulgação da Resolução nº 3/2010/CEB/CNE, a qual institui idade mínima para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no ensino fundamental e de 21 anos para 18 anos no ensino médio. Desse modo, a resolução expulsou, da escola regular, os jovens com idade a partir de 15 anos, atribuindo ênfase à certificação. Em face dessa mudança na política, os jovens com e sem deficiência acabam entrando em uma modalidade de ensino que muitas vezes não se encontra preparada para recebê-los, o que acarreta dupla exclusão (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Segato e Souza (2012) destacam que um dos motivos que retiraram esses sujeitos da escola os está trazendo de volta: o mundo do trabalho. Compreendemos que os jovens e adultos com e sem deficiência que retornam aos estudos, esperam que este proporcione o acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social.

Para comprovarmos a existência da juvenilização na modalidade de ensino EJA, destacamos a pesquisa realizada por Hostins e Trentin (2017). As pesquisadoras tomaram como base os dados de matrícula, por faixa etária, em uma EJA localizada no estado de Santa Catarina, no ano de 2016. As pesquisadoras tomaram como base o registro total de matriculados na instituição, cujo universo era compreendido por 900 alunos, sendo que a maioria se inseria na faixa etária entre os 15 e 29 anos, como consta na figura a seguir.

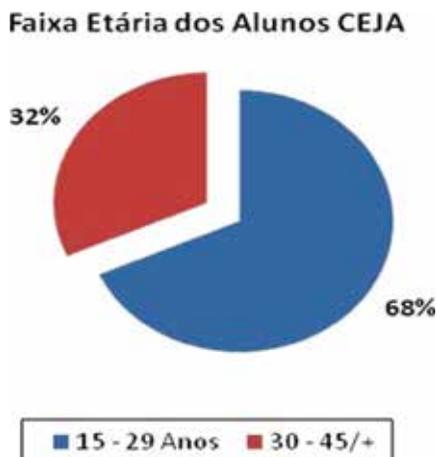
FIGURA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NA EJA, SC, 2016

Faixa Etária	Número de Alunos
15 a 19	120
20 a 24 anos	250
25 a 29 anos	245
30 a 34 anos	130
35 a 39 anos	80
40 a 44 anos	55
45 anos ou mais	20
<b>Total</b>	<b>900</b>

FONTE: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4082/3592>>. Acesso em: 8 out. 2018.

As pesquisadoras destacaram que em termos percentuais, o gráfico nos permite visualizar o fato de que a EJA não é mais a mesma de décadas passadas. Atualmente, a modalidade é composta, em sua maioria, por jovens, conforme consta na figura a seguir.

FIGURA 3 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EJA, POR FAIXA ETÁRIA, 2016



FONTE: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4082/3592>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Por meio dos dados apresentados pelas pesquisadoras, compreendemos a impossibilidade de negarmos a existência de um público diferenciado em sala de aula da EJA. A negação dessas identidades (jovens) influencia na constituição da relação pedagógica e produz sentidos distanciados entre os interesses do mundo adulto e do mundo juvenil. Outro ponto a ser destacado é o número expressivo de jovens com deficiência compondo o total dessa população. Entre os 615 jovens que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos, 40 são jovens com deficiência, oriundos de escolas regulares e de escolas especiais (HOSTINS; TRENTIN, 2017). Jovens com vivências de escolarização, nem sempre bem-sucedidas, muitas vezes marcadas pela crença da escola e da sociedade na sua incapacidade de aprender e pela infantilização de suas experiências de aprendizagem. Jovens que, junto aos demais, procuram a EJA porque se percebem, ou são percebidos pela sociedade como excluídos (HOSTINS; TRENTIN, 2017). Dessa maneira,

valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

No entanto, entendemos que a instituição escolar há que tomar o devido cuidado para que esses sujeitos não sejam vistos sob a “[...] ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2006, p. 23), pois se trata de pessoas com suas diferenças culturais, etnias, religião e crenças, que procuram na instituição escolar “[...] um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos” (GADOTTI, 2003, p. 23). Conhecimentos culturais, que possibilitem a inserção no mundo político, econômico, social e conseqüentemente o acesso ao mercado de trabalho. Isso representa dizer que a modalidade da EJA requer o comprometimento com o ensino que vise à formação de indivíduos capazes de enfrentar as diversidades com autonomia, pois hoje se vive em uma sociedade exigente em relação à qualificação de quem deseja colocar-se ou permanecer no mercado de trabalho (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Desse modo reitera-se a importância da escolarização, pois é ela que sustentará as práticas e as experiências de formação e inserção profissional. Diante da importância da escolarização para o jovem exercer o protagonismo de sua própria história, torna-se pertinente investigar os sentidos que o jovem com deficiência intelectual emprega à escolarização na modalidade da educação de jovens e adultos (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

### 3 A ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FIGURA 4 – ESCOLARIZAÇÃO



FONTE: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/wp-content/uploads/sites/8/2018/09/Entremem%C3%B3rias-Alessandra-Schueler-Por-entre-mem%C3%B3rias-de-uma-trajet%C3%B3ria-de-escolariza%C3%A7%C3%A3o.jpg>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Para iniciarmos as discussões sobre a escolarização, destacamos Freire (1987), que evidencia que o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem (TRENTIN, 2018).

Ao nos remetermos a esse aprendizado, destacamos Silva (2015), o qual evidencia que uma das finalidades da educação é possibilitar aos jovens e adultos com e sem deficiência conhecimentos e habilidades necessários para que estes possam participar ativamente do contexto social e exercerem a cidadania. No entanto, para que essa finalidade seja alcançada, torna-se necessário considerar os conhecimentos, os interesses e as expectativas dos jovens e adultos com e sem deficiência que na escola encontram.

Assim, compreendemos que a escolarização deve representar para os jovens e adultos com e sem deficiência um conjunto de práticas escolares, que sinalizam a relação entre os sujeitos e a produção de conhecimento escolar, operando de forma singular em cada sistema educacional e em cada um dos seus níveis e especialidades (SACRISTAN, 1997). Ou seja, a educação necessita propor a discussão dos sentidos de escolarização pelos jovens com e sem deficiência, valorizando, nesse espaço de aprendizagem, as práticas culturais destes sujeitos, para que eles possam construir seus projetos de futuro (TRENTIN, 2018).

Sobre os sentidos da escolarização para os jovens com e sem deficiência, vale destacar que este envolve uma relação com a realidade, exprimindo uma produção pessoal decorrente da compreensão particular e cultural das experiências cotidianas e dos significados coletivos. Para aprofundar essa questão, Vygotsky (2010, p. 686) evidencia a relevância da vivência.



Vivência, segundo Vygotsky (2010), significa a situação vivida, ou seja, "a situação representada na vivência". Neste contexto de vivências, destacamos a importância da autonomia. Autonomia que é almejada constantemente pelos jovens com deficiência intelectual.

A autonomia, segundo Freire (1996, p. 108), envolve o conceito de "ser para si", ou seja, a libertação das opressões que reduzem a liberdade de determinação. Assim compreendemos que a autonomia proporciona aos sujeitos com deficiência intelectual a libertação, estando a autonomia atrelada aos ideais dos sujeitos que se encontram à margem da sociedade, como as pessoas com deficiência (TRENTIN, 2018).

Embora a autonomia seja um atributo humano, ninguém é espontaneamente autônomo (FREIRE, 1996). Assim compreendemos que a autonomia é uma conquista a ser desenvolvida, no entanto, seu desenvolvimento depende das práticas de escolarização, à qual cabe oportunizar contextos que viabilizem a autonomia para todos os sujeitos.

Ao exaltarmos a importância da educação para os sujeitos com deficiência intelectual, destacamos Freire (1996, p. 20) o qual anuncia que "a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]". Nesta perspectiva, entendemos que nós nos formamos enquanto sujeitos por meio da educação (TRENTIN, 2018).



A formação persiste ao longo da vida e está alicerçada na teoria e na prática.

Tomando como referência os conceitos Freire (1996) sobre a relação necessária entre a autonomia e a educação, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem necessita estar atrelado à construção de uma consciência crítica, em que os conhecimentos científicos e as experiências se entrelaçam, gerando saberes sobre o mundo que os cerca (TRENTIN, 2018).

Com base nas discussões realizadas até o momento, entendemos a importância da escolarização para os jovens com deficiência intelectual. No entanto, torna-se necessário compreender que para além da necessidade de escolaridade com base nos conhecimentos da leitura e da escrita, o jovem com deficiência intelectual necessita ser preparado para a vida adulta e social, pois ele não busca somente certificação na escolarização, mas um aprendizado que “contribua para a reflexão e a autonomia em diferentes cenários do mundo do trabalho e em todas as esferas do social” (MÉNDEZ, 2013, p. 51).

Outro ponto a ser destacado na escolarização dos jovens com deficiência intelectual é a relação que deve ser estabelecida entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Sobre este aspecto, Brunel (2008) anuncia que muitos jovens voltam para a escola motivados pela perspectiva de conseguir um emprego e melhor qualidade de vida. O autor ainda evidencia que, nas últimas décadas, a relação dos jovens com o mundo do trabalho vincula-se à educação, uma vez que o próprio mercado de trabalho regula e condiciona o ingresso e o retorno dos jovens para a conclusão da escolarização obrigatória (TRENTIN, 2018).

Diante desta relação entre mercado de trabalho e educação, torna-se pertinente fazer reflexões sobre a temática do trabalho em sala de aula. Tema relevante para ser discutido no âmbito escolar, principalmente quando se trata da educação de jovens com e sem deficiência, pois o trabalho é visto por estes sujeitos, como uma transição para a vida adulta (TRENTIN, 2018).

## LEITURA COMPLEMENTAR

Para complementarmos nossos estudos sobre a escolarização do jovem com deficiência intelectual, faremos a leitura dos resultados apresentados no artigo intitulado:

### PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NÍVEL ENSINO MÉDIO

O artigo ora apresentado teve como objetivo “identificar a trajetória escolar de estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que contou com a participação de 10 estudantes com deficiência de diferentes escolas, da rede estadual no interior do estado de São Paulo” (LEITE; CAMPOS, 2018, p. 1), os quais foram entrevistados pelas pesquisadoras.

Como resultados as pesquisadoras destacam:

#### - Processo de escolarização na EJA:

Os participantes relataram, no início, momentos de insegurança e descrédito em suas capacidades, mas, com o tempo, a EJA mostrou-se um ambiente agradável e propício à amizade e ao respeito às diferenças dos estudantes. De modo geral, os participantes revelaram experiências positivas nas interações sociais no contexto escolar da EJA.

Olha, no começo eu tinha muita vontade dos estudos, mas também ficava assim, e pensava como que vai ser? Só eu na escola, como será que é? Será que eu vou ser capaz? Só eu na escola de deficiente e mais ninguém, no começo eu não interessava muito quando eu era pequeno, será que minha cabeça vai ser igual quando eu era pequeno? Não posso ficar pensando, eu tenho que ir lá e ver como que é, em uma semana eu vi que não, que era possível sim, que eu tava conseguindo me adaptar (Denis – aluno).

Para as autoras Hass (2013) e Freitas (2014), a concepção de incapacidade por parte dos estudantes ainda está presente, mesmo com avanços conquistados e o advento das políticas inclusivas. Nesse sentido, muitas vezes as pessoas com deficiências são induzidas, tanto pelos sistemas escolares quanto pelo meio social, a sentirem-se incompetentes. Assim, a educação especial deve romper com esse paradigma de inferioridade e propor sistemas de ensino que atendam às necessidades dos educandos, uma vez que, historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e de vulnerabilidade.

O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa, permanentemente, provar suas potencialidades (CAIADO; ZEPPONE, 2013, p. 238). Por meio dos relatos, identificamos como a EJA constituiu-se em um espaço diferenciado para os participantes.

A minha cabeça se abriu muito, tipo aquela vergonha que eu tinha antes de ficar no meio das pessoas, ser cadeirante, eu não tenho mais, as pessoas brinca comigo, tira sarro, empina minha cadeira na escola, sabe conheci novas pessoas, novas amizades, novas experiências de vida, entendeu? (Denis). [...] porque no EJA não tem molecada enchendo o saco, não fica perturbando o professor já é gente grande já, no regular tem mais criança, na EJA, consegue ter mais respeito já (Danilo).

No entanto, alguns participantes relataram problemas que interferem diretamente no processo de aprendizado. Tais aspectos estão relacionados a fatores externos aos estudantes, que poderiam ser eliminados se houvesse uma reorganização do ambiente, o reconhecimento das necessidades dos estudantes, como questões de acessibilidade física e curricular.

A professora de português, tipo lá dá uma atividade para os alunos tipo uma folha, mas ela não entrega para mim porque ela sabe que não vou enxergar aquela letra. [...]. Só que a máquina de ampliar a folha não tem mais, aqui tinha, esses dias atrás tinha, só que agora não tem mais [...] então, ela falou para mim sentar com um colega. Até que é bom porque ele me ajuda né, se ele não me ajudar né, haja paciência (Gustavo). Eu tenho acessibilidade aqui com minha esposa, então ela me dá uma locomoção legal, então no caso eu não tenho dificuldade nesta parte, mas assim, se fosse para um deficiente sozinho aqui ia achar bastante obstáculo (Luan).

O apoio da família e dos amigos foi determinante para o ingresso e a permanência na EJA, assim como motivações internas para retornar e prosseguir com os estudos. Dessa forma, a influência da família é fundamental no processo de escolarização, especialmente quando se trata do retorno aos estudos após a interrupção e de estudantes com deficiência que podem demandar apoios adicionais.

[...] a mulher falou, você precisa terminar o seu terceiro colegial, você precisa fazer uma faculdade, mas eu não queria, lá em Brasília a comunidade lá, em uma reunião, conversou comigo em uma palestra, aí eu senti uma emoção muito grande, uma vontade de não ficar só trabalhando, mudar um pouquinho o trabalho, tinha vontade, em fábrica vai ficar para sempre, para a família ficar mais bonito, você vai crescer. Aí eu fui na federal, assisti a palestra, aí começou a ter vontade, curiosidade, e pensou vou voltar a estudar. (Igor). Sim, meu pai, minha mãe, meus irmãos, estuda sim, você pode, você consegue, você é inteligente, você vai conseguir (Denis).

A família é o primeiro grupo social no qual todos os indivíduos se relacionam, sendo responsável pelo desenvolvimento de vários aspectos. Diante disso, é essencial que a família se constitua como um ambiente estimulador e que propicie ao indivíduo diferentes experiências sociais durante sua formação. Segundo Glat (2009), depois da família, os colegas da escola e do trabalho exercem um papel importante na vida das pessoas com deficiência. Para complementar, Orlando e Caiado (2014) destacam, em um estudo realizado com professores universitários deficientes, o apoio que tiveram de suas famílias durante a trajetória escolar.

Para as autoras, as famílias “[...] independente[mente] de seus diferentes antecedentes econômicos, sociais ou culturais, tinham o valor dos estudos fortemente arraigado em suas trajetórias familiares” (ORLANDO; CAIADO, 2014, p. 826). As autoras afirmam que as estratégias familiares deram suporte nas trajetórias dos estudantes, assim como a escola permitiu que as famílias realizassem determinados apoios. A motivação de alguns participantes também foi determinante para a permanência na EJA, provavelmente impulsionada pelo próprio estudante, por suas crenças e expectativas, assim como por fatores relacionados ao contexto escolar que permitiram a continuidade dos estudos.

Ah, eu penso que acho que foi, mas a minha força de vontade, eu vou, no começo eu falei vou tentar, eu entrei fiz as duas primeiras semanas, falei, agora eu vou conseguir sim, vou conseguir, ah, tá legal, tá bacana, então eu vou seguir, vou até o fim, agora não vou parar mais não e, graças a Deus, tô até hoje (Jean). Ninguém, eu gosto de vir. [...] Gosto de vir. É porque tem a lista de chamada e falta. Não pode ficar faltando! [...] eu gosto muito da escola (Luciano).

A motivação dos estudantes é importante aliado no processo educacional, pois pode desencadear nos indivíduos aspectos de confiança para atividades do cotidiano escolar e influenciar diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. De modo geral, percebemos que o ingresso na EJA, por parte dos participantes, se mostrou, inicialmente, como um contexto de dificuldade, mantido pela crença na incapacidade diante da deficiência, provavelmente em decorrência de fracassos escolares anteriores. Entretanto, com o passar do tempo, os estudantes adquiriram uma nova percepção sobre a EJA, superando a insegurança, predispondo-se a superar os desafios. O contexto da EJA, portanto, revelou aspectos positivos presentes no cotidiano escolar, paralelos ao apoio da família e dos amigos, influenciando a continuidade nos estudos. Entre todos os participantes, Jean é o único que frequenta a sala de apoio no contraturno. No entanto, as atividades realizadas nesse ambiente não parecem complementar o conteúdo das atividades desenvolvidas na sala de aula. Nesse espaço, as atividades são apenas adaptadas, contrariando a legislação da política inclusiva.

Eu frequento [AEE], porque eu tenho que levar o material para ela transcrever, às vezes eu tenho que levar a prova para ela fazer para mim. [...] eu só levo para ela algum material para ela transcrever, às vezes alguma prova que eu preciso fazer aqui, eu levo para ela a folha, ela bate na impressora (Jean).

A Resolução CNE/CEB 4/2009 determinou as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para suplementar ou complementar a formação do estudante por meio de estratégias e recursos, reafirmando a Educação Especial como modalidade educacional (BRASIL, 2009). O AEE é uma alternativa que pode colaborar para o processo educativo dos estudantes PAEE; no entanto, Campos e Duarte (2011, p. 281) afirmam que, “[...] apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado”.

No entanto, ao considerarmos os desafios da EJA, seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, para além da sala de recursos multifuncionais. Cabe às gestões escolares repensar esse Atendimento tendo em vista a especificidade desse público, ao invés de insistir no discurso de que esse público não está adequado à proposta do Atendimento Educacional Especializado. Outras demandas dos participantes também foram mencionadas, como a falta de adaptação das escolas para acolher os alunos com deficiência, principalmente em relação à acessibilidade.

Luan menciona a necessidade de apoio da esposa que o acompanha nas aulas para se locomover na escola:

Eu tenho acessibilidade aqui com minha esposa, então ela me dá uma locomoção legal, então no caso eu não tenho dificuldade nesta parte, mas, assim, se fosse para um deficiente sozinho, aqui ia achar bastante obstáculo (Luan).

Acessibilidade [...] não tem estrutura nenhuma para os deficientes físicos. Ah, na escola, se não me engano, foi feita uma pesquisa, apenas 4% no Brasil todo que são escolas adaptadas, então não adianta eu querer brigar com uma coisa que eu sei que não vou ganhar (Danilo).

Lira e Schindwein (2008), em um estudo que discutiu a problemática da inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão, a partir de depoimentos das suas trajetórias escolares, relacionam o percurso escolar com a vivência da inclusão/exclusão. Nos resultados, foi possível constatar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como a negação dos professores em mudar suas estratégias de ensino para beneficiar o aprendizado dos alunos, falta de acessibilidade do sistema educacional e de recursos pedagógicos. Contudo, embora a legislação atual determine a adequação dos espaços públicos, o que inclui os espaços escolares, nota-se que a acessibilidade ainda é um grande desafio. Nesse sentido, podemos constatar que, historicamente, percebe-se que a acessibilidade não vem sendo prioridade nas escolas e/ou na sociedade. “A acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e também de informação, não é considerada em sua totalidade para o desenvolvimento de forma autônoma das pessoas que possuem alguma deficiência ou mobilidade reduzida” (ARAÚJO, 2008, p. 171).

O desafio de promover um ambiente acessível nas escolas demanda várias ações por parte dos principais agentes envolvidos no contexto educacional, e, com essa ação conjunta, melhorando-se a acessibilidade, certamente se poderá influenciar positivamente no processo de inclusão dos estudantes.

### **Expectativas futuras após o término da EJA:**

Nessa categoria, apresentamos as expectativas dos participantes após a conclusão do Ensino Médio na EJA. Os relatos observados por meio das entrevistas foram muito gratificantes, pois todos os participantes matriculados na EJA, nível Ensino Médio, demonstraram a pretensão de continuar com os estudos, embora

alguns não tenham decidido o que fazer ou, ainda, manifestem insegurança por medo de não conseguir atuar no mercado de trabalho devido à deficiência; percepção devida, provavelmente, a insucessos e fracassos vivenciados. Nesse sentido, podemos observar nas narrativas desses alunos o desejo de ingressar em uma faculdade.

As falas dos participantes José e Danilo ilustram bem essa perspectiva e, por outro lado, revelam a inquietação dos participantes em avançar nos estudos, sugerindo sentimento de que são incapazes tanto de prosseguir com os estudos como de trabalhar.

Querer... como fala? Fazer uma faculdade, saber mais. [...] eu quero fazer o ENEM, será que eu consigo? (Risos) (José). [...] ah, eu gostaria de passar muito nessa prova que eu fiz [vestibular UNESP Medicina] para continuar estudando, tem mais 12 anos pela frente. Profissional não adianta, porque eu vou procurar emprego os outros olham para minha cara, falam que eu sou inválido, então eu nem procuro mais, essa parte assim não mudou nada. Mas penso em concluir os estudos e fazer uma faculdade (Danilo).

Os participantes Gustavo, Jean, Luan, Wesley e Igor também apontaram o desejo de ingressar em uma faculdade. Para Luan, o interesse está em concluir o Ensino Médio para recuperar o tempo que ficou sem estudar, depois ingressar em um cursinho para, posteriormente, entrar em uma faculdade. Para Igor, o término do Ensino Médio permitirá o ingresso em uma faculdade; no entanto, após a conclusão da etapa, são muitos os planos que o participante pretende desenvolver. A escolha profissional é um processo difícil, que envolve diversos fatores, desde interesses pessoais até condições econômicas; assim, é imprescindível que as escolas exercitem tais reflexões com os alunos, visando à formação futura.

É fazer uma faculdade, quero fazer uma faculdade sobre segurança de firmas ou fazer uma faculdade ou fazer um curso de mecânica, quero desenvolver um monte de coisas (Igor).

Em relação aos papéis da vida adulta, tais como constituir uma família e entrar no mercado de trabalho, Luciano narra com clareza suas expectativas para o futuro, mencionando o curso que pretende fazer, em que atuar, e projetos pessoais como, por exemplo, casar. Para Luciano, o interesse pessoal é determinante para a escolha profissional.

Fazer faculdade. [...] eu vou fazer educação física para as crianças. [...] Crianças pequenas, bebezinhas, crianças, adultinhas. [...] pela frente, é uma namorada. [...] É. Assim, oh, uma namorada que gosta de Corinthians, gosta de academia e piscina. [...] é minha vida para fazer tudo isso! (Luciano).

Ainda assim, o relato dos participantes expõe o interesse em trabalhar e de pertencer à sociedade, ter uma ocupação e receber o salário do próprio trabalho. Mesmo diante da realidade e de seus desafios, muitas pessoas preferem trabalhar a receber o benefício previdenciário, uma vez que o trabalho lhes dá o sentimento de ser útil, de participar socialmente e de ter suas capacidades

reconhecidas (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA; 2015). Os relatos indicam ainda que a deficiência não impossibilitou os jovens de pensar e planejar seu futuro profissional. De acordo com Siems (2012), a EJA compensa situações de insucesso escolar ao considerar as necessidades de seus estudantes. Ela deve estar, portanto, preparada, diante dos interesses e das condições dos estudantes, para dar-lhes conhecimentos para vida em cidadania e para o mundo do trabalho. Observa-se, ainda, entre esses alunos, que as maiores expectativas se relacionam ao ingresso no curso superior e no mercado trabalho. Embora alguns não tenham definido o curso que pretendem fazer, todos desejam um futuro mais promissor, somente possível pela inserção no mercado de trabalho e na formação em curso superior.

Esses anseios, bastante compreensíveis, possibilitarão a independência financeira e autonomia para que se realizem como indivíduos. Desse modo, vê-se que os estudantes reconhecem que, com o processo de escolarização concluído, eles poderão lançar-se a outros desafios, tanto profissionais quanto intelectuais. Nesse processo, vê-se a importância da EJA na formação deles, provendo-os de novos conhecimentos e dando-lhes uma perspectiva de vida melhor.

FONTE: LEITE, G. G; CAMPOS, P. P. A. J. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p.17-32, jan./mar., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0017.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

# RESUMO DO TÓPICO 1

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- A partir do final do século XX, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume uma nova identidade: “a juvenilização”, que é marcada pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.
- São vários os fatores que contribuem para a juvenilização na modalidade da EJA, tais como: as deficiências do sistema regular de ensino; a possibilidade de aceleração dos estudos e a certificação para possível ingresso no mercado de trabalho.
- A modalidade da EJA requer o comprometimento com o ensino que vise à formação de indivíduos capazes de enfrentar as diversidades com autonomia, pois hoje se vive em uma sociedade exigente em relação à qualificação de quem deseja colocar-se ou permanecer no mercado de trabalho.
- Na escolarização dos jovens com deficiência intelectual, torna-se necessário compreendermos que para além da necessidade de escolaridade com base nos conhecimentos da leitura e da escrita, o jovem com deficiência intelectual necessita ser preparado para a vida adulta e social, pois ele não busca somente certificação na escolarização, mas um aprendizado que contribua para a reflexão e a autonomia em diferentes cenários do mundo do trabalho e em todas as esferas do social.
- Mediante a relação entre mercado de trabalho e educação, torna-se pertinente fazer reflexões sobre a temática do trabalho em sala de aula. Tema este, relevante para ser discutido no âmbito escolar, principalmente quando se trata da educação de jovens com e sem deficiência, pois o trabalho é visto por estes sujeitos, como uma transição para a vida adulta.



1 Identifique as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a juvenilização, educação e trabalho do jovem com deficiência:

- ( ) Não há relação existente entre mercado de trabalho e educação.
- ( ) O tema trabalho necessita ser discutido no âmbito escolar, principalmente quando se trata da educação de jovens com e sem deficiência, pois o trabalho é visto por estes sujeitos, como uma transição para a vida adulta.
- ( ) A juvenilização é marcada pela presença expressiva de adultos e idosos com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.
- ( ) São vários os fatores que contribuem para a juvenilização na modalidade da EJA, tais como: as deficiências do sistema regular de ensino; a possibilidade de aceleração dos estudos e a certificação para possível ingresso no mercado de trabalho.

- a) ( ) V- F- V- V.
- b) ( ) V- F- V- F.
- c) ( ) F- V- F- V.
- d) ( ) F- V- V- V.

2 Assinale a alternativa correta sobre a juvenilização:

- ( ) A juvenilização é marcada pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.
- ( ) A juvenilização é marcada pela presença expressiva de adultos e idosos com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.
- ( ) Não existem fatores que contribuem para a juvenilização na modalidade da EJA.

## JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO

### 1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em **trabalho**, cabe destacar a necessidade de entendê-lo como elemento central no processo de transição para a vida adulta do jovem com deficiência intelectual. No entanto para que estes jovens ofereçam qualidade no desempenho de uma função, faz-se necessária uma formação profissional adequada.

É neste contexto que se evidencia a relação existente entre educação e trabalho. Relação na qual os jovens depositam suas expectativas sempre relacionadas a um futuro imediato, mesmo que, muitas vezes, tais expectativas não sejam animadoras, sem negar que é mais difícil para os jovens com deficiência.

No entanto para que essa relação seja profícua, torna-se necessário um planejamento de transição para a vida pós-escolar, a qual envolva a escola, a família e o próprio jovem.

Mediante a importância evidenciada, iremos ao longo deste tópico, compreender a relação existente entre a educação e o trabalho. Juntamente a essa relação, destacaremos a importância da formação profissional do jovem com deficiência para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, por meio das abordagens aqui relatadas, pretendemos destacar que os jovens e adultos com e sem deficiência buscam na escolarização a certificação, uma formação crítica-reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social e cultural e para a emancipação.

Bom estudo!

## 2 EDUCAÇÃO E TRABALHO

FIGURA 5 – EDUCAÇÃO E TRABALHO



FONTE: <[https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTWCEifj1fKRpLcHIEPLXPo\\_OkAarWNub-xXvTJ9O1INhTGWs-g](https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTWCEifj1fKRpLcHIEPLXPo_OkAarWNub-xXvTJ9O1INhTGWs-g)>. Acesso em: 10 out. 2018.

Ao observamos a imagem, podemos anunciar que o jovem com deficiência, assim como qualquer jovem, almeja um lugar na sociedade, deseja obter bens de consumo, trabalhar e também dar continuidade aos estudos. Esses sonhos e desejos são inerentes ao jovem, independentemente de possuir ou não uma deficiência.

No entanto, é nesta busca pela realização dos sonhos e desejos, que surge a escola. Sobre este aspecto Branco (2005) destaca os vínculos existentes entre a educação e o trabalho. O autor menciona que entre os jovens, constata-se “que três entre cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio, educação e trabalho o significado de assunto que mais lhe interessa” (BRANCO, 2005, p. 140). É nessa relação existente entre educação e trabalho que os jovens depositam suas expectativas sempre relacionadas a um futuro imediato, mesmo que, muitas vezes, tais expectativas não sejam animadoras, sem negar que é mais difícil para os jovens com deficiência (TRENTIN; RAITZ, 2018).

No entanto, devemos considerar os resultados de pesquisas que trazem à tona as dificuldades que os jovens enfrentam na busca por oportunidades de trabalho no cenário social contemporâneo. Pais (2005), ao comentar sobre a condição de vida dos jovens menos favorecidos, seja em função da situação econômica, seja pela deficiência, caracteriza o mercado de trabalho como restrito, exigente e, por isso, excludente.



Tratando-se da pessoa com deficiência, ressalta-se que a educação exerce um papel fundamental em sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Porém, na relação educação/trabalho, torna-se necessário um planejamento de transição para a vida pós-escolar, a qual envolva a escola, a família e o próprio jovem. A respeito da preparação de jovens com Deficiência Intelectual para o período após a escola, Araújo (2008) frisa que deve incluir o planejamento para o trabalho e para a vida na comunidade de modo geral. A autora também menciona que, nos Estados Unidos, existe um documento legal denominado “**Ato de educação para indivíduos com deficiência**”, que obriga as escolas a prepararem um planejamento para essa transição. De acordo com este documento,

O plano de transição deve focalizar a trajetória escolar das pessoas com deficiências e oferecer detalhes sobre como a instrução e as expectativas na comunidade possibilitarão preparar tais pessoas para a vida adulta e para sua empregabilidade no ambiente de trabalho. Nesse sentido, as escolas têm um papel decisivo no planejamento da transição das pessoas com deficiência mental (ARAÚJO, 2008, p. 76-77).

Araújo (2008) também elucida que o plano de transição se torna possível por meio da elaboração de um currículo funcional com atividades selecionadas e desenvolvidas que incluam habilidades importantes para o futuro desempenho na sociedade e no trabalho.



O currículo funcional teve início na década de 1970, na Universidade de Kansas (USA), e propôs desenvolver habilidades que levassem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais criativos e independentes. Segundo Le Blanc (1992), o funcional é no sentido de ensinar habilidades que tenham função para a vida atual e futura.

Assim compreendemos que o currículo funcional, trata-se da estruturação de um ensino que visa oferecer oportunidades para que o jovem aprenda habilidades importantes, para torná-lo independente em diversas áreas da vida. Assim apreendemos que o êxito do processo de transição da escola para o trabalho, sob essa perspectiva, está relacionado aos aspectos do plano de transição individual de cada jovem (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Mediante a experiência vivenciada nos Estados Unidos, pondera-se que, no Brasil, o desafio da profissionalização de pessoas com deficiência intelectual suscita investigação sobre caminhos possíveis que favoreçam, no contexto educacional, o desvelamento das problemáticas inerentes a esse processo. Sobre este aspecto, a Declaração de Salamanca anuncia que

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais, de comunicação e às expectativas da vida adulta [...]. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais deveria incluir programas específicos de transição, treinamento vocacional que os prepare a funcionar, independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo como o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho [...] (ONU, 1994, p. 80).

Entre os documentos legais nacionais que revelam a preocupação com a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, encontra-se a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que assegura o direito à educação profissional visando integrar socialmente o adolescente e o adulto com deficiência (BRASIL, 1988). No que se refere à educação profissional, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) que, em seu inciso IV, assegura:

Educação Especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Outro documento a ser citado é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu artigo 28, § 1º, determina que a educação profissional da pessoa com deficiência deve ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escolas regulares, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho.

Do mesmo modo, a Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), conhecida como Lei de Cotas, prevê a contratação de 2% a 5% de pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários e proíbe qualquer ato discriminatório em relação ao salário ou critério de admissão associado à deficiência da pessoa. No entanto, apesar do aparato legal, está distante a viabilização do acesso e permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Niskier (2006) menciona que o Ministério do Trabalho e do Emprego publicou, em 2006, dados com um considerável aumento no número de contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, um percentual expressivo de 56% de pessoas com deficiência estaria inserido no mercado de trabalho, resultando num número de 19.978 sujeitos. Esse fato se justifica em função da fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego, em virtude da Lei de Inclusão Social em vigência desde o ano de 2004.

Contudo, nos anos subsequentes à implantação da Lei, ocorreu um significativo decréscimo desse percentual, passando para 4.151 o número de pessoas com deficiências que ocupam funções nos mais variados segmentos empresariais. Ainda de acordo com Niskier (2006), esse decréscimo nas contratações decorre da ausência de qualificações e de formação educacional requeridas pelo mercado de trabalho, o que dificulta e até mesmo impede a inserção no mercado de trabalho, tanto de pessoas sem deficiência, quanto de pessoas com deficiência (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Ao encontro das ideias de Niskier (2006), destaca-se Araújo (2008) para quem as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por vários motivos: falta de qualificação para o trabalho e baixa escolaridade, bem como apoio insuficiente das famílias. Além das razões citadas, encontram-se o preconceito e as barreiras atitudinais que dificultam ainda mais esse processo (TRENTIN; RAITZ, 2018).



Barreiras atitudinais: as atitudes fundam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação.

Ainda a respeito da relação entre educação e trabalho no que tange às Pessoas com Deficiência (PCD), é possível mencionar os dados fornecidos pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS):

Em 2015, verificou-se um aumento de 5,75 % no número de pessoas declaradas como deficientes-PCD, em relação ao ano de 2014. Segundo os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) 2015, divulgada pelo Ministério do Trabalho, 403,2 mil pessoas com deficiência atuam formalmente no mercado de trabalho, correspondendo a um percentual de 0,84% do total dos vínculos empregatícios. Os dados da RAIS por Grau de Instrução e Tipo de Deficiência revelam que o Ensino Médio Completo concentra o maior número de vínculos empregatícios de todas as modalidades, à semelhança do total dos vínculos. Entre os cinco tipos de deficiência, o menor número de vínculos empregatícios ocorre na categoria dos Analfabetos (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2015).

Em síntese, considera-se pertinente salientar a importância da educação na vida das pessoas com deficiência, pois esta não cumpre apenas o ofício de preparar as pessoas com limitações para se adaptarem à sociedade e ao mundo do trabalho. Na medida do possível, a educação as prepara para que possam compreender a realidade que as cerca em sua complexidade e historicidade, atuando em prol de formas mais humanizadas de existência social (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Sobre o trabalho, ainda podemos destacar este, como uma transição para a vida adulta. Carrano (2004), ao apresentar resultados de uma pesquisa com jovens, identificou que o trabalho é visto como uma possibilidade de independência pessoal, pois trabalhar significa sair da esfera doméstica; significa relacionar-se socialmente e ter renda própria. Corroborando com o autor, Santos (2011), ao descrever sobre os confrontos sociais vivenciados pelas pessoas com deficiência, no que tange à subordinação e o controle de suas vidas, destaca que o jovem com deficiência encontra no trabalho o processo de mudança para a aquisição da autonomia, da integração social e econômica. Mediante a aquisição da autonomia, destacamos o **empoderamento** (TRENTIN, 2018).



○ **empoderamento**, segundo Sasaki (2006), agrega valores à pessoa com deficiência, pois o poder da escolha, de tomada de decisão é construído. Nessa construção, o jovem com deficiência assume o controle de sua vida.

Segundo Cardozo (2017), o empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para superação da dependência social. Assim compreendemos que os jovens com deficiência, notadamente os jovens com deficiência intelectual, vivem uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, fortes expectativas de emancipação (TRENTIN, 2018).

Mediante a relação apresentada entre a educação e o trabalho, compreendemos que a escolarização de jovens e adultos com e sem deficiência necessita estar pautada na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências, pois os jovens e adultos com e sem deficiência buscam na escolarização, a certificação, uma formação crítica-reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social e cultural e para a emancipação (TRENTIN, 2018).

### 3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FIGURA 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: <<https://2k2yzagdkh2u9qns053lrt1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2012/06/sindrome-de-down-no-trabalho.jpg>>. Acesso em: 11 out. 2018.

A formação profissional em sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que “permitam ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas” (CATTANI, 2002, p. 128).

Para iniciar discussões sobre o tema, buscou-se o conceito de formação, em Manfredi (2007, p. 11), o qual evidencia que esta, “expressa diferentes visões de mundo, de sociedade, de desenvolvimento socioeconômico, e que serve como matrizes para projetos diferentes de educação [diga-se formação] profissional e de políticas públicas de qualificação”.

No que tange à qualificação profissional, o autor ainda destaca que há diferentes concepções, e que estas “são construídas mantendo vínculos com as noções de trabalho, produção social, desenvolvimento socioeconômico (com projetos e proposições de desenvolvimento), educação e formação profissional” (MANFREDI, 2007, p. 11).

Sobre a educação e formação profissional, Pochmann (2001) menciona que existe uma inadequação desta em relação ao “aparelho produtivo”, pois as circunstâncias em que se inserem a educação profissional e a qualificação retratam um momento de transição para a nova economia produtiva que impõe a formação continuada. O mesmo autor ainda menciona que uma renovação da formação profissional dos trabalhadores deveria integrá-la aos desafios recentes da economia

brasileira, envolvendo os setores governamental, empresarial e de trabalhadores. Essa renovação visa desenhar uma nova formação que culmine em melhor transição do sistema educacional para o setor produtivo (POCHMANN, 2001).

Sobre a transição do sistema educacional para o setor produtivo, Franzoi (2006) menciona ser essencial ter em mente a interdependência que ocorre entre a educação e a empresa. Entende-se que a inserção profissional acontece com a interdependência e a autonomia de três esferas:

(a) a preparação, que remete aos conhecimentos adquiridos nos órgãos de formação com vistas a capacitar os indivíduos para um lugar no mercado de trabalho; b) a transição, que remete à busca de emprego e a um conjunto de mecanismos que se situam na interface dos órgãos de formação e de trabalho; c) a integração profissional propriamente dita (FRANZOI, 2006, p. 164).

O processo de transição para o mercado de trabalho, mencionado por Franzoi (2006), pode configurar-se por um período ou ser permanente, por necessitar de uma integração de construção social e até mesmo de aceitação do novo trabalhador. Da mesma forma, a transição para o primeiro emprego pode significar a continuidade dos estudos ou simplesmente representar o fim de um processo de busca e a ocorrência da inserção profissional. Trottier (1999, p. 152) assim apresenta o processo para a obtenção do emprego formal:

A preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação em vista de habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Esses conhecimentos transformam-se em qualificações [...] A transição profissional é caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos que se situam na interface da escola e do trabalho. [...] Em seguida vem a fase da integração profissional propriamente dita, ou por uma relativa estabilidade de emprego, ou por situações de espera em relação ao acesso a um emprego, ou por situações de marginalização, ou de exclusão do mercado de trabalho.

Compreende-se que o processo descrito por Trottier (1999) dependerá da capacidade integrativa da sociedade, capaz ou não de dar espaço a novos trabalhadores, numa relação direta com a divisão do trabalho. O percurso de inserção no mercado de trabalho pode ser entendido como um processo de socialização profissional, que remete aos conhecimentos adquiridos, às habilidades, às normas e aos valores próprios de uma ocupação, resultante da identidade social (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Neste contexto, cabe diferenciar a profissionalização da preparação profissional. A profissionalização refere-se a estar apto para exercer uma profissão, atividade ou ocupação especializada, da qual se obtêm os meios de subsistência, enquanto “preparar para o trabalho significa preparar para uma vida produtiva, através da prática de atividades que desenvolvam a capacidade laborativa” (VALLE, 2004, p. 27).



A **profissionalização** refere-se à educação de uma profissão específica e a todas as questões dela decorrentes, com a habilitação profissional.

A **preparação profissional** se refere à preparação para o trabalho, qualquer trabalho, estando suas ações mais voltadas para a formação de hábitos e atitudes inerentes ao trabalhador (VALLE, 2004, p. 27).

Ao encontro do anunciado, Silva et al. (2001) destacam que ao preparar o profissional, torna-se necessário romper com práticas assistencialistas que limitam o trabalho, oferecendo à pessoa com deficiência possibilidades de mediar suas relações com o mundo. Relações estas, que visam autonomia e a utilização do trabalho como meio de inclusão social (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Mediante o anunciado, compreende-se que a autonomia é o ponto central para a formação do profissional com deficiência. Neste sentido, Valle (2004, p. 22) anuncia que, “no Brasil, a grande maioria dos programas de educação para o trabalho para pessoas com necessidades especiais ocorrem, quase que exclusivamente, em ambientes segregados, nas oficinas pedagógicas [...]”, ou seja, em instituições especializadas.

Contrário aos ambientes segregados de formação, Cerqueira (2004) destaca a necessidade de ser proporcionado ao jovem com deficiência um ambiente de aprendizagem para o trabalho em contexto real. Ambiente pautado no currículo funcional, o qual integre a aprendizagem e o suporte para o trabalho, pois preparar o jovem para o trabalho envolve propiciar experiências que possibilitem suas escolhas e o confronto de suas expectativas com a realidade (TRENTIN; RAITZ, 2018).

No entanto, ao inserir o jovem com deficiência no mercado de trabalho, Araújo (2008) destaca a importância da proposta de emprego apoiado, cujos objetivos são integrar no trabalho e na sociedade pessoas com diferentes graus de comprometimentos e propiciar um emprego efetivo e remunerado no mercado competitivo de trabalho, devendo ser exercido em ambientes naturais. As formas mais frequentes de desenvolvimento do emprego apoiado são a colocação individual e seletiva (TRENTIN; RAITZ, 2018).



Na colocação individual, a pessoa com deficiência pode necessitar de suportes físicos e/ou pessoal intensivo e constante, que poderão ser retirados gradativamente. A colocação seletiva, por sua vez, desenvolve-se por meio do sistema de equipes móveis que se deslocam para a variedade de locais de trabalho (ARAÚJO, 2008).

No entanto, cabe destacar que para além do acompanhamento, no processo de inclusão do jovem no mercado de trabalho, há que se considerar, uma capacitação profissional por meio de programas de educação para o trabalho a fim de que o treinamento seja adequado a sua condição para se promover a dignidade e a cidadania (MIURA et al. 2010).

## LEITURA COMPLEMENTAR

Para complementarmos nossos estudos sobre a formação profissional para jovens com deficiência intelectual, faremos a leitura dos resultados apresentados no artigo intitulado **“Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva”** (SILVA et al., 2015).

O artigo ora apresentado discute a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto para as pesquisadoras entenderem as principais barreiras que impedem este processo foi realizada uma pesquisa qualitativa no município de Belo Horizonte. Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com atores importantes no processo de inclusão no mercado de trabalho, ou seja, as empresas, os profissionais, as pessoas com deficiência e seus familiares.

Como resultados as pesquisadoras destacam:

### **Educação e qualificação profissional:**

A qualificação profissional é considerada uma barreira para a contratação tanto pelas empresas como pelas próprias pessoas com deficiência.

Eles vêm de forma desqualificada, não tem qualificação pra atender as necessidades da empresa (Empresa, 2013).

A questão da escolaridade. A gente vê que muitas pessoas com deficiência pararam no ensino fundamental, terceira ou quarta série, por várias dificuldades, e isso traz uma dificuldade pra conseguir uma vaga de emprego, pra conseguir um salário maior do que o benefício do governo, então, acho que o primeiro passo é escolaridade (Pessoa com deficiência, 2013).

A formação desses indivíduos, tanto no que se refere à educação básica, quanto à capacitação profissional, é um desafio. O Brasil tem realizado vários avanços no sentido de melhorar a formação e favorecer a educação inclusiva, no entanto, as pessoas com deficiência e seus familiares ainda se deparam com muitos desafios para uma educação de qualidade.

Pode-se dizer que a relação entre a educação inclusiva e a inclusão laboral é estreita. A educação inclusiva permite, desde a infância, o convívio entre as pessoas com deficiência e as demais. Isto restringe o preconceito e a discriminação e favorece a inclusão. A educação inclusiva também estimula a pessoa com deficiência a lidar com outros indivíduos, aprimorando a relação que ela estabelecerá com a sociedade.

No entanto, existem poucos educadores capazes de lidar com as particularidades dessas pessoas, o que prejudica a formação e, conseqüentemente, a inclusão laboral. Cientes deste problema, algumas empresas possuem programas de educação continuada, não exigindo qualificação prévia da pessoa com deficiência.

A gente tem flexibilizado tudo. A gente tá aberto pra treinar, pra orientar, quem não tem a mínima capacitação a gente tenta enquadrar (Empresa, 2013).

Além disso, a falta de qualificação profissional está diretamente relacionada com a remuneração salarial. Se a escolaridade é baixa, a remuneração também o será, o que pode ser um desestímulo à inserção no trabalho de pessoas que recebem o Benefício da Prestação Continuada (BPC).

É um efeito dominó. Você tem a questão da escolaridade baixa ou uma má qualidade na escola. Aí você não tem uma escolaridade, experiência profissional nenhuma, e você tem uma condição de salário baixo que vai combater com o benefício que é o valor igual (Pessoa com deficiência, 2013).

Sendo assim, programas de qualificação profissional conduzidos por profissionais capazes de lidar com as limitações das pessoas com deficiência são essenciais para que elas tenham seu trabalho valorizado.

### **Benefício da prestação continuada:**

O Benefício da Prestação Continuada (BPC) é um benefício da assistência social disposto pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei nº 8.742/1993, a Lei Orgânica da Assistência Social. Ele prevê a transferência de renda como um direito social destinado às pessoas com deficiência e aos idosos incapazes para o trabalho, e cujas famílias possuem renda mensal per capita inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo, não tendo, portanto, condições de prover a manutenção destes indivíduos.

Assim, o benefício integra um rol de políticas de proteção social que impõem ao Estado o dever de promover a cidadania das pessoas pobres no país. Importante salientar que este benefício também tem como finalidade suprir, financeiramente, pessoas com deficiência severa que não terão condições de entrar no mercado de trabalho. O benefício, portanto, representa uma segurança e garante o consumo de bens básicos, além de gerar independência social e financeira.

Muitas vezes às pessoas com deficiência será ofertada uma remuneração igual ou inferior à que elas recebem como benefício. Até recentemente, o direito ao benefício se extinguia com o ingresso no mercado de trabalho formal. Assim, muitos beneficiários preferiam permanecer em casa, com a renda assegurada, a arriscar-se em um ambiente de trabalho incerto e hostil. Ao se considerar todas as barreiras e discriminações que enfrentam, é compreensível que as pessoas com deficiência considerem a opção pelo BPC a mais adequada.

No seu dia a dia, a pessoa com deficiência é acostumada a que outra pessoa olhe pra você e fale: você não pode fazer aquilo, você é deficiente e você não vai dar conta. Aí a pessoa pensa: eu tenho um salário mínimo pra ficar quieto dentro de casa e não passar por esse tipo de problema (Profissional, 2013).

O questionamento do BPC, enquanto fator de desestímulo à procura de inserção no mercado de trabalho formal, não reduz ou ignora a sua importância enquanto uma conquista social capaz de resguardar as pessoas com deficiência e suas famílias da privação material extrema. O que se pretende é colocar em evidência este fato e incentivar o debate sobre as melhores estratégias para fazer a inclusão. Nem os gestores públicos, nem as empresas e nem a sociedade civil devem perceber de forma negativa o benefício, pelo contrário, ele é imprescindível para tirar esses indivíduos da marginalidade e vulnerabilidade social.

Mesmo frente a todos estes desafios, algumas pessoas preferem abdicar do benefício para entrar no mercado de trabalho. Elas entendem que o trabalho agrega ganhos à vida não fornecidos pelo BPC, tais como, socialização, autorrespeito e identidade

Eu acho que trabalho é vida mesmo, foi aí que eu ganhei uma identidade, que eu ganhei autonomia, independência, que eu fui aprendendo a viver com a minha dificuldade, de chegar e ir aprendendo a conviver com o outro e podendo ajudar o outro, e também ter ganho com isso (Pessoa com deficiência, 2013).

Algumas pessoas com deficiência disseram, ainda, que abriram mão do benefício e não se arrependem. Eles veem várias vantagens proporcionadas pelo trabalho.

Ficar só em casa? No trabalho, você se diverte um pouquinho, conhece outras pessoas. Com o benefício, você não faz nada, só fica dentro de casa (Pessoa com deficiência, 2013).

O trabalho abriu os caminhos pra mim, desde financeiro às pessoas que eu convivo [...] se eu fosse só beneficiário do BPC nem teria onde dar significado nas coisas, e o trabalho proporciona isso aí (Pessoa com deficiência, 2013).

Mesmo aqueles que ainda não trabalham relataram não se sentir confortáveis recebendo o benefício e que querem trabalhar. Portanto, este não seria o único responsável pela dificuldade de contratar pessoas com deficiência.

Eu queria ter a minha força de trabalho recebendo meu próprio salário, queria ser reconhecida pelo meu valor (Pessoa com deficiência, 2013). Todo mundo joga na sua cara que você não trabalha e você recebe, é ruim (PCD 18, 2103). Tipo assim, você não é útil, não está servindo pra nada (Pessoa com deficiência, 2013).

Eu fui promovido igual outras pessoas, então eles me reconheceram como pessoa (Pessoa com deficiência, 2013).

O sentimento de pertencimento e utilidade à sociedade conquistado por meio do trabalho foi referido muitas vezes, o que demonstra a importância deste para uma participação social efetiva e para o reconhecimento das próprias capacidades, como verificado por outros autores. “Eu fui promovido igual outras pessoas, então eles me reconheceram como pessoa” (Pessoa com deficiência, 2013).

Nota-se, portanto, o interesse das pessoas com deficiência em trabalhar. O que elas temem é o preconceito, o desemprego e a perda da renda. Como todas as pessoas, elas buscam a segurança. Em 2011, o governo federal publicou uma mudança na legislação que permitiu a recuperação do BPC em caso de desemprego, Lei nº 12.470, de 31 de agosto. Contudo, a baixa credibilidade nos governos, no que diz respeito à garantia de continuidade das políticas, a falta de agilidade e a burocracia nas agências públicas brasileiras para realizarem os direitos dos cidadãos fazem com que as pessoas com deficiência e suas famílias relutem em trocar o benefício pela renda decorrente do trabalho. O benefício, muitas vezes, é a única renda que a família possui, e os próprios familiares desestimulam a procura pelo trabalho. O benefício, muitas vezes, é a única renda que a família possui, e os próprios familiares desestimulam a procura pelo trabalho.

Tem familiares que dificultam essa contratação, não têm permitido que eles vão ao mercado de trabalho, que eles cresçam, com medo de perder esse benefício (Associação 4, 2013).

FONTE: SILVA, N. P.; PRAIS, G. F.; SILVEIRA, M. A. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20(8):2549-2558, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2549.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

## RESUMO DO TÓPICO 2

**Neste tópico, você aprendeu que:**

- A educação exerce um papel fundamental na inserção e permanência no mercado de trabalho da pessoa com deficiência.
- O currículo funcional teve início na década de 1970, na Universidade de Kansas (USA), e propôs desenvolver habilidades que levassem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais criativos e independentes. Segundo Le Blanc (1992), o funcional é no sentido de ensinar habilidades que tenham função para a vida atual e futura.
- Barreiras atitudinais são as atitudes que se fundam em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação.
- O empoderamento agrega valores à pessoa com deficiência, pois o poder da escolha, de tomada de decisão é construído. Nessa construção, o jovem com deficiência assume o controle de sua vida.
- A profissionalização refere-se à educação de uma profissão específica e todas as questões dela decorrentes, com a habilitação profissional.
- A preparação profissional se refere à preparação para o trabalho, qualquer trabalho, estando suas ações mais voltadas para a formação de hábitos e atitudes inerentes ao trabalhador.



1 Identifique as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a educação, trabalho e a formação profissional do jovem com deficiência.

- ( ) A educação não exerce um papel fundamental na inserção e permanência no mercado de trabalho da pessoa com deficiência.
- ( ) O currículo funcional propõe desenvolver habilidades que levem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais criativos e independentes, pois ensina habilidades que tenham função para a vida atual e futura.
- ( ) As Barreiras atitudinais referem-se ao espaço físico.
- ( ) A preparação profissional refere-se à educação de uma profissão específica e todas as questões dela decorrentes, com a habilitação profissional.

- a) ( ) V- F- V- V.
- b) ( ) V- F- V- F.
- c) ( ) F- V- F- F.
- d) ( ) F- V- V- V.
- e) ( ) F- V- F- V.

2 Assinale a alternativa correta sobre o empoderamento:

- ( ) O empoderamento não agrega valores à pessoa com deficiência, pois o poder da escolha, de tomada de decisão não é construído.
- ( ) O empoderamento não possibilita ao jovem com deficiência o controle de sua vida.
- ( ) O empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para superação da dependência social.

## INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO

### 1 INTRODUÇÃO

Ao abordarmos o tema **inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho**, compreendemos que os valores sociais do trabalho e a dignidade da pessoa humana são alguns dos fundamentos constitucionais que, em conjunto, devem propiciar aos cidadãos uma vida digna e de qualidade. O trabalho, como um direito social é assegurado de forma significativa pela Constituição Federal (1988), uma vez que ele é um dos responsáveis pela busca da autonomia.

Mediante a importância evidenciada ao trabalho, iremos ao longo deste tópico, compreender a legislação brasileira existente, a qual abarca o trabalho e a pessoa com deficiência; compreenderemos também a Lei de Cotas; a importância da acessibilidade no ambiente de trabalho e o papel da família frente a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Assim, por meio das abordagens aqui relatadas, pretendemos destacar que a inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, envolve vários agentes e instituições as quais apresentam papel fundamental: o Estado, não somente via política de Cotas, mas por incentivos e fiscalização; as famílias que, aos poucos, passam a entender que esses sujeitos não precisam ficar segregados em seus domicílios e à escola especial e principalmente a sociedade, que precisa conhecer o potencial desses jovens.

Bom estudo!

### 2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA, O TRABALHO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao nos remetermos à legislação brasileira, destacamos a Constituição Federal de 1988, que resultou de muitas lutas sociais, e que representa um avanço na proteção dos direitos das pessoas com deficiências. Mediante este avanço, destacamos o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece os princípios de soberania, de cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (BRASIL, 1988).

A Constituição em seu artigo 3º indica os objetivos voltados para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Segundo Almeida (1997 p. 12), os pressupostos destacados pela Constituição "conduzem a valorização das atitudes da pessoa com deficiência, ao fortalecimento do indivíduo e de sua família e sua plena integração à vida comunitária". Mediante os direitos da pessoa com deficiência, destacamos os artigos 206 e 208 da referida Constituição Federal, em que se menciona que a educação também é garantida independentemente de raça, sexo, idade, condição física e mental, sendo proibida toda forma de discriminação e exclusão e devendo a pessoa com deficiência receber educação especial de acordo com as suas necessidades (BRASIL, 1988).

Mediante os pressupostos apontados pela Constituição, Júnior (2004) destaca que o processo de inclusão está intimamente ligado à Política Nacional de Integração Social das Pessoas com Deficiências, sendo a educação objeto tanto da Lei nº 7.853/89, quanto do Decreto nº 3.298/99, que regulamenta o ensino profissionalizante para a pessoa com deficiência, sendo também destacado na **Política Nacional de Educação Especial** na Perspectiva da **Educação** Inclusiva (2008). O autor destaca o ensino profissionalizante, como o processo destinado a propiciar a pessoa com deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação, sendo oferecida no nível básico, técnico e tecnólogo, em escola regular, instituições especializadas e nos ambientes de trabalho (JÚNIOR, 2004).

Ao nos reportarmos ao ensino profissionalizante, destacamos Canziani (1997), o qual menciona que a aprendizagem para o trabalho está vinculada à integração da pessoa com deficiência na comunidade com grandes possibilidades de participação no campo político, econômico social e cultural da comunidade, além do ponto de vista de "produzir".

Mediante ao direito da pessoa com deficiência ser inserida no mercado de trabalho, destacamos a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), a qual segundo Dias (1998), tem como valor principal a abertura de postos de trabalho, mas além deste, possui o atributo de incentivar a pessoa com deficiência a integrar-se à sociedade, proporcionando aperfeiçoamento sociocultural, incentivando a pessoa com deficiência a melhorar o seu potencial, a aprimorar suas qualidades e a superar as barreiras que a sociedade lhe impõe.

Juntamente à Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), destacamos o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que institui a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência, e objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Em suas diretrizes, estabelece no artigo 6º V – a ampliação das alternativas de inserção econômica da pessoa com deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho.

Outra lei a ser evidenciada é a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que foi alterada pela Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Esta lei pode ser considerada um avanço na ampliação do acesso aos direitos, pois por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade. Esta garante o atendimento às necessidades básicas, garantindo um salário mínimo mensal como benefício à pessoa com deficiência e ao idoso com mais de 65 anos que comprovem incapacidade para a vida independente e para o trabalho, cuja renda per capita da família seja inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo vigente.

Apesar do Benefício de Prestação Continuada (BPC) ser destinado a uma pequena parcela das pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade e dependentes financeiramente de sua família, Diniz, Squinca e Medeiros (2007, p. 90) ressaltam que "para grande parte dos beneficiários do BPC, esta é sua única possibilidade de renda estável ao longo do ciclo de vida".

Sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) torna-se pertinente destacar que este é caracterizado como uma aposentadoria, com valor de um salário mínimo, concedida à pessoa com deficiência pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o qual atesta sua incapacidade para o trabalho. O jovem com o benefício geralmente não é inserido no mercado de trabalho (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Ainda sobre o benefício torna-se relevante destacar, entretanto, que, em agosto de 2011, foi sancionado o projeto de conversão da Medida Provisória 529, na Lei nº 12.470/11 (BRASIL, 2011), a partir da qual a pessoa com deficiência, mesmo recebendo o Benefício de Prestação Continuada (BPC) poderá ser contratada como aprendiz e acumular o salário com o benefício. Caso seja efetivada em uma empresa, o benefício será suspenso e não mais cancelado, podendo ser reativado em caso de demissão ou saída do emprego (TRENTIN; RAITZ, 2018).

Mediante a exposição de algumas leis, vale destacar que na inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, vários agentes e instituições têm papel fundamental: o Estado, não somente via política de Cotas, mas por incentivos e fiscalização; as famílias que, aos poucos, passam a entender que esses sujeitos não precisam ficar segregados em seus domicílios e à escola especial e principalmente a sociedade, que precisa conhecer o potencial desses jovens (TRENTIN; RAITZ, 2018).

## 2.1 O QUE É A LEI DE COTAS?

FIGURA 7 – MERCADO DE TRABALHO



FONTE: <<https://cdn1.campograndenews.com.br/uploads/tmp/images/5125191/640x480-a279ceaa6a3f3da7c8dcd46ef8300d4f.jpg>>. Acesso em: 19 out. 2018.

A Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91) estabelece a obrigatoriedade de as empresas com cem (100) ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiências. A reserva legal de cargos é também conhecida como Lei de Cotas (Art. 93 da Lei nº 8.213/91).

No entanto, a cota depende do número geral de empregados que a empresa tem no seu quadro, na seguinte proporção, conforme estabelece o Art. 93 da Lei nº 8.213/91:

I- de 100 a 200 empregados .....	2%
II- de 201 a 500 .....	3%
III- de 501 a 1.000 .....	4%
IV- de 1.001 em diante .....	5%

De acordo com a lei, para verificar se a empresa está obrigada a ter pessoas com deficiências no seu quadro, como para fixar o percentual dos cargos a serem preenchidos, deve ser utilizado o número de empregados da totalidade de estabelecimentos da empresa no Brasil (BRASIL, 2012).

No entanto, cabe destacar que não há exigência legal para a distribuição dos empregados entre os setores de uma empresa, sendo esta uma decisão interna. Entretanto, recomenda-se a distribuição proporcional entre os diversos estabelecimentos (BRASIL, 2012).

Ainda de acordo com Brasil (2012), as empresas não devem exigir experiência do candidato com deficiência. Quando a experiência for efetivamente necessária ao desempenho da função, a própria empresa deve oportunizar que a pessoa adquira internamente as habilidades, a postura de trabalho e os conhecimentos exigidos para o exercício de certos cargos (BRASIL, 2012).

Destacamos ainda que os instrumentos utilizados para a seleção dos candidatos devem estar em formato acessível para as diferentes deficiências, como, por exemplo, a presença de intérprete de sinais, quando o candidato for surdo, teste em Braille para os cegos etc. O ideal seria que ao serem ofertadas as vagas, a empresa incentive que os candidatos informem antecipadamente as suas necessidades para participar do processo seletivo (BRASIL, 2012).

Entretanto, cabe destacar que algumas empresas buscam apenas pessoas com deficiências leves para contratar e isto pode ser considerado como um ato discriminatório. O que deve ser buscado pela empresa é a pessoa e não a deficiência. As pessoas com deficiências têm o direito de serem respeitadas, sejam quais forem a natureza e a severidade de sua deficiência. A pessoa com deficiência tem direito à jornada especial e pode ter um horário flexível e reduzido, com proporcionalidade de salário, quando tais procedimentos forem necessários em razão do seu grau de deficiência. Para atender, por exemplo, às necessidades especiais, como locomoção, tratamento médico etc. (BRASIL, 2012).

Porém evidenciamos que ainda ocorrem situações que dificultam o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Assim destacamos que existem mecanismos legais relacionados à contratação de pessoas com deficiências, porém, esses mecanismos não são suficientes para garantir o direito ao trabalho desse grupo. Para que as ações de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho sejam efetivas, elas devem vir acompanhadas de medidas que garantam uma escolarização de qualidade em todos os níveis, pois este é um fator importante na redução da estigmatização existente atualmente no mercado de trabalho.

Ressaltamos que as dificuldades das pessoas com deficiências não estão em encontrar vagas de trabalho, mas sim na falta de qualificação para garantir sua inclusão e permanência neste mercado, ausência de acessibilidade e a escolha do empregador pelo tipo de deficiência para a contratação. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre uma sociedade inclusiva onde, ações educativas permanentes materializem o princípio de alteridade, dignidade, autonomia e a emancipação de todos os sujeitos independentemente da sua condição. Mediante essa reflexão ressaltamos que o Estado tem papel central nesse cenário, pois se tornam necessários mecanismos que permitam fiscalizar de forma eficiente a implementação de leis e decretos.

Concluimos que a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e na sociedade só se concretizará por meio de esforços conjuntos de defesa dos direitos já conquistados legalmente, como educação, saúde, transporte, dentre outros. Cabendo a toda a sociedade fiscalizar o cumprimento das leis e denunciar negligências ou ações discriminatórias, que só colaboram para dar continuidade a uma sociedade para poucos.

## ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE DE TRABALHO

FIGURA 8 – ACESSIBILIDADE



FONTE: <[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRp0qAvx-rijQGCD1tsvSB\\_UT8hRCX0dpeiQ54ilA4AzVepq4DwbA](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRp0qAvx-rijQGCD1tsvSB_UT8hRCX0dpeiQ54ilA4AzVepq4DwbA)>. Acesso em: 10 out. 2018.

Com o direito à inclusão das pessoas com deficiência, emerge a necessidade de discussões acerca da implementação de ações que garantam a efetividade do princípio da acessibilidade. Nesse contexto, destacamos a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/1994), elaborada com o intuito de estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem observados em projetos, construções, instalações, adaptações de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos favoráveis às condições de acessibilidade.

Segundo a ABNT/NBR 9050/1994, promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação, constituindo um direito resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania (ABNT/NBR 9050/1994).

O Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098/00, no capítulo das condições de acessibilidade, diz que “se considera acessibilidade a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, aos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, às edificações, aos serviços de transporte, aos sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas

vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Em seu artigo 5º, consta que devem ser observadas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT nos projetos e os traçados dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas. Também nos artigos 11º e 13º, garante a ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Para complementarmos nossos estudos sobre a acessibilidade no ambiente de trabalho, daremos continuidade à leitura dos resultados apresentados no artigo intitulado **“Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva”** (SILVA et al., 2015).

O artigo ora apresentado discute a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto para as pesquisadoras entenderem as principais barreiras que impedem este processo foi realizada uma pesquisa qualitativa no município de Belo Horizonte. Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com atores importantes no processo de inclusão no mercado de trabalho, ou seja, com as empresas e os profissionais que ali atuam.

Como resultados sobre a acessibilidade no ambiente de trabalho, as pesquisadoras destacam:

### **Acessibilidade e adaptação do ambiente de trabalho**

Além do trabalho de sensibilização com os funcionários, a empresa deve realizar adaptações no ambiente de trabalho.

Então, as pessoas relatam, sim, várias situações em que elas deixam uma oportunidade de entrar para o mercado, ou trocam de empresa em função de um ambiente que não é receptivo e não lhes oferece condição de trabalho (Associação, 2013).

A Falta de adaptação ao ambiente de trabalho propicia a não desenvolver as habilidades (Profissional, 2013).

A deficiência promove restrição de algumas habilidades, o que gera desvantagens para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que este é, geralmente, altamente competitivo, tem requisitado níveis crescentes de escolaridade, procura ganhos em produtividade e está pouco adaptado às características da pessoa com deficiência.

Quando a adaptação não é feita, esses indivíduos não conseguem ser autônomos, independentes e mostrar suas potencialidades e capacidades. Com isso, não trabalham da maneira mais produtiva e em igualdade de oportunidades com os demais.

Inclusive uma das poucas empresas resolveu fazer todas as adaptações ambientais. Eles se surpreenderam porque realmente houve um desenvolvimento muito bom dessa mão de obra. Então, aconteceu um fenômeno muito raro que, depois de algum tempo ela contratou além da cota, mais do que a cota. Então, ela fez um investimento e está colhendo os frutos (Profissional, 2013).

Ao assegurar acessibilidade plena no ambiente de trabalho, o empregador remove barreiras de ordem física, atitudinal, de informação, comunicação ou de transporte, que impedem as pessoas com deficiência de buscar, obter e manter um trabalho. Quando essas pessoas se sentem acolhidas, trabalhando em um ambiente agradável e funcional, elas permanecem na empresa. No entanto, muitas empresas relutam em realizar as adaptações, por acreditarem que elas são muito caras.

Importante ressaltar que as pessoas com deficiência também são clientes das empresas e, portanto, as adaptações de acessibilidade irão favorecê-las como consumidoras. O estudo de Simonelli e Camarotto sugere que as empresas devam realizar um diagnóstico do local de trabalho e das adaptações necessárias para que o indivíduo possa trabalhar de maneira adequada. Esta ação potencializará as capacidades da pessoa com deficiência e a empresa acolherá este trabalhador de maneira mais efetiva garantindo, assim, sua permanência.

Os profissionais salientam, ainda, que a adaptação não deve ser feita só no ambiente de trabalho. É necessária a existência de acessibilidade urbana que permita a esta pessoa chegar ao local da empresa. Isto chama atenção para a importância de conceber um espaço urbano mais seguro e amigável às pessoas com deficiência, e para as responsabilidades do poder público em assegurar a acessibilidade dos transportes públicos e das vias urbanas.

Pra essas pessoas saírem de casa, é o ônibus que têm que pegar, é o motorista que não tem paciência, são as pessoas que acham que elas estão atrasando, que tem que chegar no serviço e estão atrasadas. Então, a cidade não proporciona conforto pra essas pessoas (Profissional, 2013).

Fica claro, portanto, que a acessibilidade é decisiva para uma inclusão adequada. Sem as adaptações que garantam a acessibilidade, esses indivíduos não se relacionam com os outros trabalhadores e não se sentem acolhidos e respeitados dentro das suas limitações. Com isto dito, argumenta-se que o preconceito se relaciona com a falta de informação e com o desconhecimento perante o diverso. Uma vez que não se conhecem as possibilidades, capacidades e as reais limitações dessas pessoas elas são vistas como incapazes por não se adequar à sociedade. Neste contexto, é importante o compromisso firme da direção das empresas com o combate às manifestações de preconceito, interferindo em todos os níveis de chefia, acompanhando a adaptação e, principalmente, demonstrando e exigindo respeito para com os novos empregados. Estas são atitudes que, vindas dos altos escalões, expressam a determinação de que toda a empresa seja inclusiva.

FONTE: SILVA, N. P.; PRAIS, G. F.; SILVEIRA, M. A. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, 20(8):2549-2558, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2549.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

## PAPEL DA FAMÍLIA FRENTE À INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Para iniciarmos estudos e discussões sobre o papel da família frente à inclusão no mercado de trabalho, daremos continuidade à leitura dos resultados apresentados no artigo intitulado “**Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva**” (SILVA et al., 2015).

O artigo ora apresentado, como já mencionado anteriormente, discute a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto para as pesquisadoras entenderem as principais barreiras que impedem este processo foi realizada uma pesquisa qualitativa no município de Belo Horizonte. Nesta etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com atores importantes no processo de inclusão no mercado de trabalho, ou seja, os familiares.

Como resultados sobre o papel da família frente à inclusão no mercado de trabalho, as pesquisadoras destacam:

### O papel da família

A presença de uma pessoa com deficiência em uma família, comumente muda a organização familiar e exige de seus membros assumir os cuidados e as responsabilidades necessários à proteção e promoção da saúde e da vida deste indivíduo. Muitos familiares, a despeito do zelo, desconhecem as capacidades dessas pessoas e não sabem como ajudá-las a desenvolver suas potencialidades, e acabam por tratá-las como incapazes. Esse ambiente superprotetor interfere nas relações sociais da pessoa com deficiência e no seu comportamento no ambiente de trabalho.

Eu encontro jovens que chegam aqui porque sabem que a gente trabalha com a inclusão no trabalho, mas foram tratados como criança até os 20 anos, não têm a menor noção de trabalho (Empresa, 2013).

A família é o primeiro ambiente social de qualquer indivíduo, é dentro deste contexto que a criança aprende a se relacionar com os demais, a lidar com as frustrações, a apresentar suas opiniões, a brigar pelos seus direitos, a reconhecer seus deveres, a respeitar os demais, entre outras situações inerentes ao convívio social.

Neste sentido, a superproteção familiar não permite que a pessoa com deficiência aprenda a lidar com as obrigações e as contingências da vida social, o que repercute no seu comportamento dentro das empresas. Para finalizar, é importante ressaltar que as famílias demonstram receios com relação ao tratamento

que as pessoas com deficiência receberão no ambiente de trabalho, considerado por elas hostil. Elas têm medo de expô-las ao preconceito, ao abuso sexual, abuso de poder e assédio moral, entre outras situações que podem ser comuns:

Eu tenho medo sim. Medo de acidente, cortar um dedo, cortar uma mão, abuso sexual, envolvimento com drogas, tudo isso aí desperta na gente um medo, um medo muito grande (Familiar, 2013).

Portanto, pode-se assegurar que o envolvimento da família é importante no processo de inclusão. Quando a família não estimula o filho a buscar trabalho, a inclusão fica prejudicada. No entanto, quando ela participa e acredita este processo é facilitado.

O trabalho é muito importante. É fundamental nesse processo de vida da pessoa com deficiência porque ele melhora muito a autoestima, a socialização que pras pessoas é fundamental, o comprometimento, a responsabilidade também, se nota essa diferença à medida que a pessoa é ingressada no mercado de trabalho (Familiar, 2013).

Eu acho que a pessoa com deficiência cresceu muito depois que ele foi pro trabalho, nossa o Marcos deu um salto que eu nunca pensei que ele fosse dar. [...] Há pouco tempo ele falou comigo: oh mãe, quem diria né? Os outros me viam e falavam assim: nossa, esse menino é retardado. Não sou retardado, não. Hoje eu tenho conta em banco e faço empréstimo de dinheiro pra quem me chamava de retardado (Familiar, 2013).

FONTE: SILVA, N. P.; PRAIS, G. F.; SILVEIRA, M. A. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20(8):2549-2558, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2549.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Os resultados apresentados pelas autoras nos levam a compreender que a postergação de entrada na vida ativa pelas pessoas com deficiência é experimentada de diferentes maneiras e em diferentes cenários. Ou seja, o adiamento da inserção no mercado de trabalho se dá pelo mito social que considera a pessoa com deficiência improdutiva para a sociedade e dependente da família (TRENTIN, 2018).

# RESUMO DO TÓPICO 3

## **Neste tópico aprendemos que:**

- Na inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, vários agentes e instituições têm papel fundamental: o Estado, não somente via política de cotas, mas por incentivos e fiscalização; as famílias que, aos poucos, passam a entender que esses sujeitos não precisam ficar segregados em seus domicílios e à escola especial e principalmente à sociedade, que precisa conhecer o potencial desses jovens.
- A Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91) estabelece a obrigatoriedade de as empresas com cem (100) ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiências.
- A maior dificuldade das pessoas com deficiência não está em encontrar vagas de trabalho, mas sim na falta de qualificação para garantir sua inclusão e permanência neste mercado, ausência de acessibilidade e a escolha do empregador pelo tipo de deficiência para a contratação.
- Torna-se importante refletir sobre uma sociedade inclusiva onde, ações educativas permanentes materializem o princípio de alteridade, dignidade, autonomia e a emancipação de todos os sujeitos independentemente da sua condição.
- O Estado tem papel central, pois se tornam necessários mecanismos que permitam fiscalizar de forma eficiente a implementação de leis e decretos.
- A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e na sociedade só se concretizará por meio de esforços conjuntos de defesa dos direitos já conquistados legalmente, como educação, saúde, transporte etc. Cabendo a toda a sociedade fiscalizar o cumprimento das leis e denunciar negligências ou ações discriminatórias, que só colaboram para dar continuidade a uma sociedade para poucos.
- Segundo a NBR 9050/94, promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação, constituindo um direito resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania.



1 Identifique as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a inclusão da pessoa com deficiência e a Lei de Cotas.

- ( ) A inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, não depende de vários agentes e instituições.
- ( ) Na inclusão social e econômica da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, vários agentes e instituições têm papel fundamental: o Estado, não somente via política de cotas, mas por incentivos e fiscalização; as famílias que, aos poucos, passam a entender que esses sujeitos não precisam ficar segregados em seus domicílios e a escola especial e principalmente a sociedade, que precisa conhecer o potencial desses jovens.
- ( ) A Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91) estabelece a obrigatoriedade de as empresas com cem (100) ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiências.

Assinale a alternativa correta:

- a) V- V- V.
- b) F- F- F.
- c) F- V- V.
- d) V- V- F.

2 Assinale as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a Inclusão da pessoa com deficiência e acessibilidade.

- ( ) A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e na sociedade só se concretizará por meio de esforços conjuntos de defesa dos direitos já conquistados legalmente, como educação, saúde, transporte etc.
- ( ) Cabe a toda a sociedade fiscalizar o cumprimento das leis e denunciar negligências ou ações discriminatórias, que só colaboram para dar continuidade a uma sociedade para poucos.
- ( ) Segundo a NBR 9050/94, promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação, constituindo um direito resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania.

Assinale a alternativa correta:

- a) V- V- V.
- b) F- F- F.
- c) F- V- V.
- d) V- V- F.

# REFERÊNCIAS

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). (2018). **Definição de deficiência intelectual**. Disponível em: <<https://aaidd.org/home>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

AAMR, American Association on Mental Retardation. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, T. M. S. **Seminário nacional "a pessoa portadora de deficiência no mundo do trabalho"**. Anais do Primeiro Seminário de 17 a 20 de novembro de 1997, São Paulo, Brasil: mesas redondas e conferências, São Paulo: PROMOVE. 1997. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000112010000100024&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000112010000100024&script=sci_arttext)>. Acesso em: outubro, 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach. Perspectivas sobre Avaliação Educacional e Deficiência Mental Severa In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NRAIN, B. C.; LANZZARIN, C.; BIZZOTTO, J. F. **Síndrome do x frágil: um breve referencial teórico**. Artigo do Fórum Científico de Estudos em Paciente Especial apresentado na IV Jornada Acadêmica de Odontologia – UNOESC Joaçaba-SC, 2º semestre de 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Visão Histórica. 2. ed. Brasília: MEC/ SEESP, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12658:projetoescola-viva&catid=192:seesp-esducacao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658:projetoescola-viva&catid=192:seesp-esducacao-especial)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ARANHA. Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com eficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, E. A. C. **Deficiência mental, suporte comunitário e transição para o trabalho**. Araraquara, SP. Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.

ARCANJO, M.J. A criatura- a experiência genética. Biblioteca 24 horas. Seven System Internacional. 2010.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n.3, p. 7-19, 1995.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Ministério da Educação, Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso: 10 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. 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.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à pessoa com Síndrome de Down**. 2013. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_pessoa\\_sindrome\\_down.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.213, de 1991**. Dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, define outras providências. 1991.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>>. Acesso em: 20, out., 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.470 de 31 de agosto de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm). Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2013**. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_brasil\\_2013\\_analise\\_situacao\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2013_analise_situacao_saude.pdf). Acesso em: ago.2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **RAIS**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/crece-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555

BRASIL. **Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: **Direito à diversidade**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17434>>. Acesso em: 10 julho de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível em: <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2018.

- BRUNEL, C. T. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CANZIANI, A. A. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília: 1997.
- CARDOSO JR, J. C. et al. **Longa caminhada, fôlego curto: o desafio da inserção laboral juvenil por meios dos consócios sociais da juventude**. Brasília: IPEA, 2006. n. 1.224.
- CARDOZO, P. J. **A trajetória de educação e trabalho de jovens e adultos com síndrome de down: sentidos, desafios e a metodologia do emprego apoiado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2017.
- CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 9 set. 2018.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CATTANI, A. D. (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CERQUEIRA, J. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Instituto Benjamin Constant – Rede Saci, 2004.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DIAS, A. C. B.; FREITAS, J. C.; Martins, R. F. Desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral participantes de tratamento multidisciplinar. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 225-9, jul./set. 2010.
- DIAS, D. **Deficiência, cuidado e justiça distributiva**. Série Anis (Brasília), 1998.
- DINIZ, D.; SQUINCA, F.; MEDEIROS, M. **Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 22, 2007.

- DIAS, A. C. B.; FREITAS, J. C.; Martins, R. F. **Desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral participantes de tratamento multidisciplinar.** Fisioterapia e Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 225-9, jul./set. 2010.
- FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. Bras. Epidemiológica**, 2005.
- FERREIRA, M. D. L. **Juvenilização na educação de jovens e adultos de ouro preto/mg:** trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.
- FRANZOI, N. L. Inserção profissional. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e de tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos:** a experiência do MOVA. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com Deficiência Intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2010. v. 2 (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar).
- GROPPO, L. A. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GROPPO. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise da sociologia das juventudes.** Última década, v. 18, n. 33, p. 11-26, 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, B. S. **Atividades de vida diária**: um processo de emancipação, 2010. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/s/1283187124ATIVIDADESxDEXVIDAxDIARIAxumxprocessoxdexemancipacao.doc>>. Acesso em: 9 set. 2018.

HOSTINS, L. C. R; TRENTIN, B. V. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11 n. 1, p. 81-93, jul./dez. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 3 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo do Censo Escolar**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JUNIOR, R. B. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. 01. ed. São Paulo: Editora ARX, 2004.

LEBLANC, J. M. **El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992.

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, G. G; CAMPOS, P. P. A. J. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan./mar., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0017.pdf>>. Acesso em: outubro, 2018.

LIMA, M. P. et al. O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência. **Rev. Adm. Makenzie**, v. 14, n. 2, 2013.

LIMA, João Francisco Lopes de. Pestalozzi: **o Romantismo e o nascimento da pedagogia social**. Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, 2010. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/43/36>>. Acesso em: jun. 2018.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. Tese Doutorado em educação especial. UFSCAR, 2016.

MACIEL, L. M. Z. KIMURA, E. T.; NOGUEIRA, C. R.; MAZETO, G. M. F. S.  
**Hipotireoidismo congênito:** recomendações do Departamento de Tireoide da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia. Arq. Bras. Endocrinol Metab. 2013.

MANFREDI, S. M. **Qualificação e educação:** reconstruindo nexos e interrelações. In:

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

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

MÉNDEZ, Natalia Pietra. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: MIURA, R. K. K. **Considerações sobre o Currículo Funcional Natural.** Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Marília: Fundepe Editora, 2010.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. RAIS. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/crece-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MIURA, R. K. K. **Considerações sobre o currículo funcional natural.** Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Marília: Fundepe Editora, 2010.

MOREIRA, L. M.; EL-HANI, C. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [on-line]. 2000, vol. 22, N. 2, 2000.

NISKIER, A. **Educação, estágio & trabalho.** São Paulo: Integrare, 2006. ONU. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Acervo/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ONU. **Declaração de Salamanca:** princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: Acesso em: agosto, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: agosto, 2018.

ONU. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática em educação especial. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**, 2013. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscoitos**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2005.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Porto. Imprensa Nacional da moeda, 1993.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Bomtempo, 2001.

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

PESSOTTI, I. **Notas para uma história da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, B. M.C; BARROS, L.S.E.J. **As características da síndrome de rett**: uma revisão de literatura. Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, v. 2, 2014.

RIBEIRO, E.; LANES, P.; CARRANO, P. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. **Democracia Viva**, n. 30, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007001100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007001100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 9 ago. 2018.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos, e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Cadernos**: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1 (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar).

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou deficiência intelectual. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

SMITH, M. D.; BELCHER, R. G.; JUHRS, P. D. **A guide to successful employment for individuals with autism**. Baltimore: Brookes, 1995.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Trad. M. A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SAUL, A. M; FREITAS, J. C. **Políticas públicas de qualificação: desafios atuais.** São Paulo: A+Comunicação, 2007.

SILVA, T. L, O. **Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2015.

STECANELA, N. (Org.), **Cadernos de EJA 1.** Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

SILVA, Adriane Giugni da; PALHANO, Eleanor Gomes da Silva. **Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151566int.rtf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SANTOS, M. P., A. **A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal de Curitiba.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro, 2006.

SEGATTO, E.; SOUZA, C. R. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos - EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 59, n. 2, p. 0127, 2012.

SOARES, A. B.(Org.). **Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Adriane Giugni da; PALHANO, Eleanor Gomes da Silva. **Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

SILVA, N. P; PRAIS, G. F; SILVEIRA, M.A. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 20(8):2549-2558, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2549.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

STECANELA, Nilda (Org.). **Caderno de EJA.** Caxias do Sul: UCS, 2013. v. 2. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO\\_2\\_praticas\\_EJA.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_praticas_EJA.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2018.

STECANELA, N.; PANIZZON, M. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. In: STECANELA, N.(Org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul: UCS, 2013. p.13-49. v. 2. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO\\_2\\_juventude.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2018.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TROTTIER, C. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Formação & trabalho & competência: questões atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

TRENTIN, B.V; RAITZ, T. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, v. 31 | n. 62 | p. 713-726 | jul./set. 2018.

TRENTIN, B. V. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na EJA**. Tese. Doutorado em Educação. UNIVALI, 2018.

TRENTIN, B. V. **Às vezes parece que eles entendem...**: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar. Dissertação mestrado em educação. FURB, 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Rev. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VALLE, M. H. F. **Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VALERA, R. J. **A deficiência intelectual e a adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Dissertação mestrado em educação. UNESP, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

