

Organizadora

TAMILY ROEDEL

Deficiência, Inclusão e Acessibilidade

Titulares Conselho Editorial

Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop

Edinéia Pereira da Silva

Carla Zenita do Nascimento

Ricardo José Engel

Sidnei Gripa

Rosana Paza

Rodrigo Blödorn

Jeisa Benevenuti

Rosemari Glatz

Márcia Maria Junkes

Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial

Olga Luisa dos Santos

Simone Sartori

Angela Sikorski Santos

Luana Franciele Fernandes Alves

Eliani Aparecida Busnardo Buemo

Sergio Rubens Fantini

Misael Dalbosco

Julia Wakiuchi

Rafael Niebuhr Maia de Oliveira

Joel Haroldo Baade

Padre Eder Claudio Celva

Produção Editorial

Equipe Editora da UNIFEBE

Projeto Gráfico

Bernardo Vinicio Tell

Diagramação

Fernando Ringel

Revisão

Rosana Paza

**UNIFEBE****Reitora**

Rosemari Glatz

Vice-Reitor

Sergio Rubens Fantini

Pró-Reitor de**Ensino**

Sidnei Gripa

Pró-Reitora de**Pós-graduação, Pesquisa,****Extensão e Cultura**

Edinéia Pereira da Silva

Coordenação Editorial

Rafaela Bohaczuk Venturelli
Knop

Organizadora

TAMILY ROEDEL

Deficiência, Inclusão e Acessibilidade

Editora UNIFEBE
Centro Universitário de Brusque
Fundação Educacional de Brusque
Endereço: Rua Dorval Luz, 123, Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC, CEP: 88352-400
Caixa Postal: 1501
Telefone: (47) 3211-7000
Site: www.unifebe.edu.br
E-mail: editora@unifebe.edu.br

Deficiência, inclusão e acessibilidade / Tamily Roedel
(org.). – Brusque: Ed. UNIFEBE, 2020.
365 p. ; 3.7 Mb.

ISBN 978-85-86346-04-6

1. Acessibilidade. 2. Inclusão social. 3. Pessoas
com deficiência I. Roedel, Tamily.

CDD 309.908

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2019 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/artigos são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

ORGANIZADORA:
TAMILY ROEDEL

PARTICIPANTES DA OBRA:

Ana Selma Moreira, Daíra Andréa de Jesus, Schirleni Ristow, Nara Aline de Souza, Josely Cristiane Rosa Trevisol, Eliz Marine Wiggers, Graziela Boaszczyk Dalcastagner, Camila da Cunha Nunes, Adonis Lisboa, Raquel Maria Cardoso Pedroso, Arina Blum, Manoele Ferreira Romero, Ana Paula de Souza, Adonis Marcos Lisboa, Janine Regina Baron, Tamily Roedel, Alejandro Knaesel Arrabal, Amilton Fernando Cardoso e Greice Araldi.

DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE





Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
--------------------------	-----------

PARTE 1 - DEFICIÊNCIA.....	18
-----------------------------------	-----------

A ARTE COMO INSTRUMENTO NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE AUTISTA.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 TEORIA DE BASE.....	22
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PRELIMINAR.....	25
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E/OU INTELECTUAL DE CONTRAIR MATRIMÔNIO E DE CONSTITUIR UNIÃO ESTÁVEL.....	45
1 INTRODUÇÃO.....	45
2 A PROTEÇÃO ESPECIAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PRISMA CONSTITUCIONAL.....	47
3 A ASSISTÊNCIA E A SALVAGUARDA NORTEADORAS DO INSTITUTO DA CURATELA.....	55
4 O FIM DA INCAPACIDADE CIVIL NA ESTRITA ÓTICA DO DIREITO CIVIL E A MANUTENÇÃO DA IMPUTABILIDADE E SEMI-IMPUTABILIDADE PENAL.....	59



5 O DIREITO À FORMALIZAÇÃO DA FAMÍLIA E AS REPERCUSSÕES DE CUNHO JURÍDICO.....	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

O MERCADO DE TRABALHO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: um estudo nas grandes e médias empresas do município de Brusque/SC.....	74
---	----

1 INTRODUÇÃO.....	74
-------------------	----

2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	77
----------------------------	----

2.1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	77
-------------------------------------	----

2.2 LEGISLAÇÃO PREVISTA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	79
---	----

2.3 BARREIRAS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO E A PRÁTICA DE RECURSOS HUMANOS.....	80
---	----

2.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE UM PROGRAMA DE EMPREGABILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
---	--

.....	83
-------	----

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
-------------------------------------	----

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
-------------------------------	----

4.1 PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE RECURSOS HUMANOS DAS EMPRESAS DE GRANDE E MÉDIO PORTE DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE/SC.....	87
---	----

4.2 PERCEPÇÃO DO FUNDADOR E PRESIDENTE DA ADVB	
.....	99

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	106
------------------	-----

PARTE 2 - INCLUSÃO.....	113
--------------------------------	------------

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA E OS	
--	--



PROCESSOS DE INCLUSÃO.....	114
1 INTRODUÇÃO.....	114
2 A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO.....	116
3 AS LEGISLAÇÕES E OS DESAFIOS PARA ALCANÇAR A INCLUSÃO.....	123
4 A INTERCULTURA E A INCLUSÃO SOCIAL.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	143

A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO: condição primordial para a cidadania de pessoa com deficiência intelectual.....	147
1 INTRODUÇÃO.....	147
2 CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	152
2.1 CARACTERÍSTICAS DA TURMA DE INICIAÇÃO PARA O TRABALHO.....	156
2.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA COM OS ESTUDANTES.....	158
2.3 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM.....	162
2.4 AUTOAVALIAÇÃO DA DOCENTE.....	165
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	167

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	171
1 INTRODUÇÃO.....	171
2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: UMA ABORDAGEM GERAL.....	173
2.1 ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	177
2.2 MÉTODO DE ATUAÇÃO.....	178
2.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	180



3 INCLUSÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM GERAL.....	184
3.1 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL.....	188
3.2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	190
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
AGRADECIMENTOS.....	196
REFERÊNCIAS.....	196

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS ...	203
1 INTRODUÇÃO.....	203
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	204
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS..	204
2.2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	210
2.3 ESCOLA INCLUSIVA OU ESCOLA ESPECIAL.....	214
2.4 A ESCOLA BILÍNGUE.....	218
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	221
3.1 PERFIL DO PARTICIPANTES.....	222
3.1.1 Kátia e Beto.....	222
3.1.2 Aline e Andrei.....	224
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	225
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS.....	228

DESIGN PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: design universal e design centrado no usuário 233

1 INTRODUÇÃO	233
2 DESIGN ENQUANTO PROCESSO	236
3 DESIGN UNIVERSAL.....	246
4 DESIGN CENTRADO NO USUÁRIO.....	256
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	263
REFERÊNCIAS.....	265



PARTE 3 - ACESSIBILIDADE..... 272

ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE BRUSQUE/SC.....	273
1 INTRODUÇÃO.....	273
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	276
2.1 ACESSIBILIDADE: UMA ABORDAGEM GERAL.....	276
2.2 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO.....	279
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ACESSIBILIDADE E ESPAÇOS PÚBLICOS.....	282
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	286
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	287
3.2 CENÁRIO E SUJEITOS.....	287
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	287
3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	289
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	289
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	290
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	294
REFERÊNCIAS.....	297

ANÁLISE DA ESTRUTURA FÍSICA DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	303
1 INTRODUÇÃO.....	303
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	306
2.1 DEFICIÊNCIA.....	306
2.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA.....	307
2.3 ACESSIBILIDADE.....	308
2.3.1 Definição.....	308
2.3.2 A acessibilidade na construção civil.....	309
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	314



3.1 TIPO DE PESQUISA.....	314
3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	315
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	316
4.1 A POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO.....	316
4.2 O BLOCO DA IES.....	318
4.2.1 Acesso ao Bloco.....	318
4.2.2 Vagas de estacionamento próximas ao Bloco.....	320
4.2.3 Circulação.....	322
4.2.4 Escadas.....	323
4.2.5 Elevador.....	326
4.2.6 Esquadrias.....	328
4.2.7 Banheiros.....	329
4.2.8 Mobiliário das Salas de Aula e Laboratórios.....	333
4.3 SUGESTÃO DE MELHORIAS.....	335
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	336
REFERÊNCIAS.....	337

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E ACESSIBILIDADE: desafios frente a complexidade social.....	342
1 INTRODUÇÃO.....	342
2 HUMANIDADE E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.....	343
3 INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E ACESSIBILIDADE.....	351
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	357
REFERÊNCIAS.....	359

ORGANIZADORA.....	363
SOBRE OS AUTORES.....	363



Da Comunidade Para a Comunidade

Rosemari Glatz

A Fundação Educacional de Brusque – FEBE, mantenedora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, foi instituída pela Lei Municipal Nº 527, de 15/01/1973 fazendo com que o ensino superior se tornasse uma realidade na região de Brusque. Resultado de necessidade de expansão, interiorização e regionalização do ensino superior, sua criação foi uma resposta às reivindicações da comunidade, uma vez que os cursos superiores estavam concentrados apenas na capital do Estado, fazendo com que muitos jovens deixassem de estudar por falta de oportunidade na região.

Com cultura voltada para a produção industrial, Brusque é conhecida nacionalmente pela sua força econômica, especialmente na área têxtil e, mais recentemente, no segmento metal mecânico, com grande projeção nos mercados interno e de exportação. A veia empreendedora dos imigrantes europeus que colonizaram a região criou a indústria a partir do final do século XIX e,



desde 1973, a UNIFEBE atua no ensino superior formando as lideranças que movem a economia regional. Com fortes vínculos e compromissos com a comunidade na qual está inserida, a instituição se aperfeiçoa constantemente e investe no processo de desenvolvimento regional.

De longa data, era a vontade da UNIFEBE conseguir fazer com que as obras produzidas pela comunidade acadêmica fossem imortalizadas pelo ato da publicação. Onde há um desejo, há um caminho e, deste modo, entendemos que já era hora de divulgar, para além dos limites da academia, aquilo que se produz em termos de pesquisa e inovação. Também entendemos ser urgente garantir o espaço para novos autores e/ou pesquisadores cuja publicação em outros nichos editoriais do mercado poderia ser mais dificultosa, motivos mais que suficientes para que déssemos um passo à frente e, com grande entusiasmo, já em 2017 inauguramos um novo tempo: a publicação de obras pela editora própria da UNIFEBE, dando mostra inequívoca do alcance de sua maturidade intelectual.

Ao publicar da comunidade para a comunidade, a instituição vem reafirmando sua própria identidade comunitária. Ao mesmo tempo, exerce um papel político fundamental, qual seja, a socialização do conhecimento, além de tornar-se um fator de fomento à qualidade do ensino acadêmico, em todas as áreas do saber. De igual modo, numa contribuição à bibliodiversidade, a editora da UNIFEBE tem investido na preservação da história e da memória local, e da cultura regional no seu mais amplo espectro.

Anualmente a UNIFEBE promove chamadas que apoiam financeiramente novas publicações. Cientes de que o conhecimento se constrói com o esforço e junção de “muitas mãos, cabeças e corações”, esta obra é a mostra concreta



do esforço coletivo de professores, alunos e funcionários da UNIFEFE para a construção do conhecimento, e oferece material de qualidade para uma leitura produtiva.

Ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário, melhora a escrita e aproxima as pessoas. Aproveite esta obra que chega às suas mãos e dedique algum tempo para extrair o que ela traz de melhor: uma contribuição ao conhecimento. Boa leitura!





Apresentação

Inclusão é uma temática relativamente nova no Brasil e no mundo, especialmente no campo da educação, uma vez que foi há aproximadamente 25 anos, em junho de 1994, que a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais foi aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em Salamanca, na Espanha.

Foi a partir dessa Conferência e, principalmente, da Declaração de Salamanca, que é considerada o primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, que o mundo começou a discutir, a criar leis e políticas, e a propagar a palavra e o conceito de inclusão, com os conceitos de deficiência e acessibilidade. Afinal, inclusão é uma cultura, uma atitude ética, que envolve tudo isso e muito mais.

Essa discussão acabou ultrapassando o muro das Universidades e passou a ser assunto também da área empresarial, da classe política, das instituições religiosas, da medicina, da sociedade civil organizada, das famílias, dos poderes executivo, legislativo e judiciário, enfim, de todos os segmentos da sociedade.



Antes de iniciar a leitura desta obra, é importante conhecer os conceitos de deficiência, inclusão e acessibilidade, já que um dos objetivos deste livro é democratizar ainda mais a discussão desses conceitos, para que ao conhecê-los, as pessoas possam se apropriar deles e quiçá abraçar a causa da inclusão, da busca por um mundo mais justo e igualitário para todos.

Deficiência, segundo o Art. 1º do Decreto nº 3.956/2001, significa “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Pessoa com deficiência, para o Art. 2º da Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa mesma Lei, traz ainda o conceito de acessibilidade no inciso I, do Art. 3º:

¹ BRASIL. Decreto nº 3.956, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 3 abr. 2019.

² BRASIL. Lei nº 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 abr. 2019.



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

E o Art. 53 da mesma lei ainda complementa que “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Quanto ao conceito de inclusão, para o dicionário Aurélio (2019) , inclusão é “ato ou efeito de incluir”. Mas, se associar a palavra inclusão ao adjetivo social (que se refere à sociedade e aos cidadãos que dela fazem parte), observam-se conceitos bem interessantes, como o de Sassaki (1997)

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade

³ AURÉLIO, Dicionário. Definição de inclusão. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/inclusao>. Acesso em: 3 abr. 2019.

⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 3).

Que os saberes e as significativas contribuições traduzidas nesta obra, “Deficiência, Inclusão e Acessibilidade”, composta por 11 capítulos, escritos por docentes e acadêmicos da UNIFEDE, que compartilham aqui, seus conhecimentos e estudos, organizados pela Profa. Ma. Tamily Roedel, levem à reflexão e ao entendimento dos leitores sobre a inclusão, a acessibilidade, as deficiências e as pessoas com deficiência na cidade de Brusque - SC, nas instituições de ensino, nos diversos locais de trabalhos, nos lares de toda a comunidade e nas relações pessoais.

E, que imbuídos desses novos saberes, todos possam rever os preconceitos, as atitudes e entender, de uma vez por todas, que essa não é uma luta de poucos, mas sim de todos. Afinal, respeitar toda e qualquer pessoa na sua individualidade, sem distinção, é um dos princípios fundamentais à vida humana.

Para finalizar, cito um trecho do poema escrito por Judite Hertal, para reflexão: “Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.

Alessandra Maria Maestri Staack
Integrante do Comitê de Acessibilidade e Inclusão do
Centro Universitário de Brusque - UNIFEDE







PARTE 1 - DEFICIÊNCIA





A ARTE COMO INSTRUMENTO NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE AUTISTA

MOREIRA, Ana Selma

1

1 INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido pela complexidade das relações sociais com crianças e adolescentes autistas e pela necessidade dessa socialização. Ao considerar a arte como elemento fundamental na convivência social, vê-se nela uma forma de expressão viável às referidas relações sociais, no intuito de efetivar os direitos das crianças e adolescentes previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

O objetivo geral deste capítulo é examinar a Arte como instrumento de efetivação dos Direitos da Criança e do Adolescente e os objetivos específicos são: estudar a arte como elemento fundamental na convivência social e os direitos da criança e do adolescente; verificar os direitos da criança e do adolescente autista; analisar a arte como forma de expressão da criança e adolescente autista na efetivação de seus direitos.

Apesquisa se justifica por considerar que o diagnóstico do autismo, quando efetuado precocemente, facilita no



tratamento, assim, os estímulos a serem recebidos podem permitir melhor adaptação comportamental do autista e uma convivência social mais harmoniosa, haja vista que até o momento não existe a cura da doença.

Nos primeiros anos de vida da criança é possível a identificação do diagnóstico do autismo, especialmente se os pais ficarem atentos a alguns sinais como: o olhar fixo em determinada direção ou objeto, a dificuldade de manter a relação “olho no olho” com outra pessoa, problemas na manifestação da fala, hiperatividade, repetição de ações e tantos outros.

Dependendo do grau do autismo, é possível que a criança ou adolescente desenvolva habilidades que o permitam a frequência em escola regular e mais tarde a inserção no mercado de trabalho, porém, quando a doença é manifestada em maior grau, o autista não consegue sua independência, mesmo que para as mais simples tarefas.

O trabalho no tratamento de crianças e adolescentes autistas deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar que possibilite a compreensão do paciente às regras de convivência social, no intuito de facilitar seu dia a dia com menos desconforto, dores e discriminação.

São diversos os tratamentos terapêuticos utilizados em crianças e adolescentes autistas, dentre eles o comportamental que traz técnicas importantes de comunicação, bem como meios para que o paciente se manifeste sem atos de violência contra si.

A arte é importante no meio social e é uma forma de expressão humana que dispensa outros tipos de linguagem. O autista, dependendo do grau da doença, pode ser capaz de desenvolver trabalhos artísticos que o ajude a compreender e ser compreendido na realidade em que vive. Além disso,



conhecedor da arte, o autista pode identificar nela uma forma de garantir seus direitos, seja no trabalho, na escola, na família e em todas as suas relações.

A proteção integral aos direitos de crianças e adolescentes está consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e manifestada na Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente. As crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos em estágio peculiar de desenvolvimento, assim, gozam de absoluta prioridade na efetivação dos seus direitos fundamentais assegurados de forma compartilhada pelo Estado, família e sociedade.

A Lei nº 12.764/12 traz diversas garantias ao autista, dentre elas, a possibilidade de frequentar uma escola regular, porém, a falta de preparo para a concretização dessa garantia é um grande desafio não só para as escolas mas também para a família, colegas, professores e para o próprio autista, este que muitas vezes não tem condições de fazer valer este direito.

É necessário verificar se a arte pode ser um meio relevante no tratamento da criança e do adolescente autista, bem como um grande instrumento de efetivação dos direitos e garantias previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

Quanto à metodologia empregada, registra-se que, na fase de investigação, “[...] momento no qual o pesquisador busca e recolhe os dados, sob a moldura do Referente estabelecido [...]” (Pasold, 2007, p. 101) é utilizado o método indutivo. Por meio dele é possível “[...] pesquisar e identificar as partes de um fenômeno e colecioná-las de modo a ter uma percepção ou conclusão geral [...]” (PASOLD, 2007, p. 104). Na fase de tratamento de dados, o método cartesiano. No método cartesiano existem quatro regras: evidenciar, dividir, ordenar e avaliar (LEITE, 2001). E, no relatório dos



resultados, a base lógica indutiva.

2 TEORIA DE BASE

O desenvolvimento desta pesquisa focalizada na proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes autistas carece de uma análise interdisciplinar. Em que pese os estudos dos direitos de crianças e adolescentes a pesquisa utilizará como teoria de base a doutrina da proteção integral tendo como referência as obras de Josiane Rose Petry Veronese.

Sobre a ‘interdisciplinaridade’, Pires (2000) entende que é considerada como a interação existente entre duas ou mais disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referente ao ensino e à pesquisa. Caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real dos saberes, apropriado e necessário neste estudo.

Veronese (2015, p. 108), ao recorrer à lição de Habermas, comenta que “o Estado Constitucional tem a função essencial de estabelecer um diálogo contínuo com os mais diferentes atores de forma organizada, tornando-se, assim, espécie de plataforma para Diálogo e Interação com o Outro”.

Para que haja a interdisciplinaridade, necessita-se de uma relação entre diversos ramos do saber que juntos produzirão novos conhecimentos. Assim, é importante verificar a relação entre o direito, a arte, a medicina, a psicologia, a sociologia e todos os demais ramos de conhecimento que podem envolver a análise sobre a efetivação dos direitos da



criança e do adolescente autista.

Não há como falar em direito da criança e do adolescente autista sem reconhecer sua situação de prioridade conferida pela doutrina da proteção integral. Para Veronese (2003), a doutrina da proteção integral desempenha um papel estruturante no sistema na medida em que o reconhece sob a ótica da integralidade, ou seja, do reconhecimento de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e ainda, direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que se articulam, produzem e reproduzem de forma recíproca.

Interessante verificar o entendimento de Veronese e Rossetto (2016), as quais ensinam que pode ser atribuída beleza à arte, enquanto ao direito é atribuído o dom da justiça. A arte, como imagem do belo, e o direito como expressão do justo, pressupõe quando associados, uma proporção justa, em que a beleza e a justiça confirmam um estado de graça tal, perfeitas e unidas, que ressoam essa condição distintiva da humanidade: o fato de nela habitar o dom do cuidado de maneira que, cada ser humano, por mais que guarde uma simbologia e um caráter particular, o estado da humanidade, no seu mais elevado dom, tem por tarefa darem-se um ao outro no cuidado de si e com os seus.

Percebe-se que a criança e o adolescente autista são sujeitos de direitos, protegidos integralmente e devem receber atenção e cuidado priorizado. Assim, socializar os autistas requer grande empenho por parte das famílias, Estado e Sociedade. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 4)

O autismo é um transtorno global de desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de



idade e se prolonga por toda a vida. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, é mais comum que o câncer, a Aids e o diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da sociologia, comunicação e do comportamento e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social.

O autismo pode se manifestar de diferentes formas e, conforme Grandin (2011), um dos mistérios mais profundos do autismo é a capacidade notável que a maioria dos autistas tem de se sobressair em habilitação espaço-visuais e, ao mesmo tempo, ter um desempenho tão pobre em habilidades verbais. Mas, até que ponto a arte pode servir como ponte para auxiliar as crianças e adolescentes autistas na efetivação de seus direitos?

Essa reflexão, portanto, interdisciplinar entre o direito, a arte e o autismo podem possibilitar a compreensão da necessidade urgente em estudar o direito da criança e do adolescente a partir da perspectiva da criança e do adolescente autista. A escolha por esse marco teórico permitirá uma análise mais concisa acerca da necessidade de implementação da arte como um instrumento de efetivação dos direitos da criança e do adolescente autista.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PRELIMINAR

O ser humano é inteligente e capaz, mas nem todas as pessoas desenvolvem a sensibilidade necessária para entender a arte como um elemento fundamental na convivência social. Uma pessoa que possui sensibilidade



pode se utilizar de muitos elementos para se inspirar, criar, direcionar as ideias e até mesmo formar sua identidade, seu caráter.

A arte precisa se materializar e apontar situações que se encontram à margem social, escondidas por muitas vezes não ter solução imediata, como é o caso do autismo. Estes casos geram desconforto a muitas pessoas que se acomodam em seus próprios interesses. Assim ensina o Papa Francisco (2013, p. 43) “numa cultura onde cada um pretende ser portador de uma verdade subjetiva própria, torna-se difícil que os cidadãos queiram inserir-se num projeto comum que vai além dos benefícios e desejos pessoais”.

Por outro lado, faz parte da vida o amor, aquele amor sensível que vê na arte uma forma de manifestação, de conhecimento. Sobre o amor, destaca-se o entendimento de Veronese (1998, p. 63)

Refiro-me aqui a um amor concreto, comprometido com a sociedade no seu conjunto de valores, com suas transformações. Tenho plena consciência de que falar de amor, sobretudo dentro dos padrões acadêmicos, envoltos, no mais das vezes, numa fictícia cientificidade, pode ser visto como algo escandaloso. Embora tal discurso dito científico seja calcado, por exemplo, na tão desejada democracia, na pluralidade de opiniões etc., nele não há espaço para o conceito do amor. Como se fosse possível pensar um Estado, uma comunidade, uma família, que sobreviva, que se desenvolva, sem esta verdadeira - força agregadora.

O amor, o altruísmo, essa força agregadora estão



presentes ao se tratar dos direitos da criança e do adolescente. Conforme Veronese e Vieira (2016), a infância é amparada pela Constituição Federal, com um sistema organizado de proteção aos direitos da criança e do adolescente, detalhado nos Arts. 227 a 229 da Constituição Federal, em perfeita harmonia com as normas infraconstitucionais, expressas na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Criança é definida como todo ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional atribuir-lhe a maioridade abaixo desse limite, e é dirigida a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, determinando que os Estados têm a obrigação de protegê-los contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (SANCHES; VERONESE, 2016).

A criança é merecedora de todo o cuidado, proteção e amor de forma prioritária. É com amor que a arte serve de inspiração e forma uma teia entre as pessoas, seja qual for a forma de expressão artística. Assim, é importante trazer ao estudo do autismo a arte como possível instrumento de efetivação de direitos da criança e do adolescente.

Nos termos da Lei nº 12.764/12, Art. 1º, § 1º, incisos I e II que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é importante destacar seu conteúdo

Art. 1º. Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela



portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p. 1).

A referida lei é conhecida popularmente como Lei Berenice Piana, uma mãe que dedica toda atenção e amor a seu filho autista e que muito lutou para que o direito de seu filho e de outros como ele fosse consolidado. A matéria em questão decorre da aplicação do Princípio da Igualdade, fundamentado na Dignidade da Pessoa Humana e extraído dos Arts. 3º - III, e 5º, caput da Constituição Federal.

Os sintomas do funcionamento autístico expõem de muitas e variadas maneiras, a dificuldade de socialização dos portadores do transtorno do espectro do autismo, eis que o contato social lhes parece ameaçador, invasivo e intimidador. O tratamento relativo ao Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, mesmo no estágio atual, requer o estabelecimento de “uma parceria que costuma dar certo: pesquisadores comprometidos e pais que dedicam suas vidas a zelar por



seus filhos” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 5).

É importante esclarecer que em meio a sociedade é grande o número de deficientes e, com relação ao autismo, destacam-se as palavras de Veronese e Rossetto (2017, pp. 100-101)

[...] os altos números da estatística de casos pertencentes ao universo da deficiência, quanto ao autismo, que segue tomado por exemplo – conforme nos revela as Nações Unidas, basta dizer são espantosos: “cerca de 1% da população mundial, ou um em cada 68 crianças, apresenta algum transtorno do espectro do autismo. A maioria dos afetados é de crianças” – o que é um dado inescapável e revelador, posto que, tanto quanto o estudo dos direitos fundamentais [...] há urgência em trocar nossa cultura visando estabelecer, celebrar e educar as novas formas de inteligência humana, que já está entre nós, apesar de nossa dificuldade de percebê-la em nosso cotidiano, do desconhecimento de usufruí-la em nossas tarefas, de tratá-la como questão da democracia, política de governantes e de governados. Referida constatação nos dá conta de que é preciso – com a máxima urgência – o enfrentamento da proteção, promoção e defesa dos direitos fundamentais, incluindo também, a aplicação do paradigma da Doutrina da Proteção Integral.

Crianças e adolescentes portadores do transtorno do espectro autista manifestam seus sintomas de diferentes formas, portanto, é importante que uma equipe preparada trabalhe com essas pessoas e desenvolva suas habilidades,



no intuito de auxiliá-las a exercerem seus direitos. Conforme Pavez e Camus (2011, pp. 183-184) “Nem todas as crianças são iguais, daí a necessidade de se estabelecer normas flexíveis que permitem aos operadores ponderar caso a caso as condições da fala das crianças de acordo com sua idade, mas também de sua maturidade”.

Para proteger as crianças e adolescentes portadoras do transtorno do espectro autista, há que se recorrer ao aparato jurídico brasileiro. Assim, é importante verificar que a proteção integral surgiu como um novo paradigma instaurado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, identificado como “Doutrina da Proteção Integral”, e possibilitou repensar profundamente o sentido das legislações para a infância, transformando-as em instrumentos eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos específicos de todas as crianças e adolescentes. (MENDES; COSTA, 1994).

Foi longo o caminho até a consolidação da doutrina da proteção integral no direito brasileiro, pois o grande movimento pela democratização do país colocou na ordem do dia a pauta dos direitos humanos, que basicamente significava um veemente repúdio a tudo que advinha do Regime Militar. Houve uma impugnação aos enfoques correccionais, repressivos e assistencialistas, que viam na criança e no adolescente em situação de pobreza uma ameaça social, alguém em situação irregular que necessitava se adequar aos padrões de normalidade, modelando-se nas classes mais favorecidas, ou como um feixe de carências, privado de atenções em todas as dimensões da vida humana.

Assim, deu-se a ênfase aos direitos humanos e, sobre os direitos humanos de crianças, destacam Sanches e Veronese (2016, p. 103)



O processo de afirmação e universalização dos direitos humanos de crianças iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, e que chegou ao seu ápice com a Convenção sobre os Direitos da Criança, teve consequência com a produção de inúmeros documentos internacionais específicos, a partir da Doutrina da Proteção Integral, marco geral de interpretação de todo o resto desta normativa, orientados pelo reconhecimento dos direitos da criança de forma ampla e integrada entre si.

De acordo com Sanches e Veronese (2016), somente em 1988, com a Constituição Federal, antecipando a incorporação formal ao sistema jurídico nacional da Convenção sobre os Direitos da Criança, rompeu-se a matriz autoritária menorista, e iniciou-se o processo que culminou na elaboração de uma nova lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, alterando significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens e propondo um novo papel à Justiça da Infância e Juventude.

Sobre o assunto, explica Paula (2002, p. 20)

Somente com a Constituição de 1988 é que se reconhece a possibilidade de crianças e adolescentes participarem direta e amplamente de relações jurídicas com o mundo adulto, na qualidade de titulares de interesses juridicamente protegidos. [...] Se, num passado remoto, criança ou adolescente era coisa consequentemente descartável e, num passado recente, interessava apenas ao direito



penal, ao depois em razão de alguma patologia erigia-se um conjunto de normas tendentes à integração socio-familiar, modernamente passa a ser considerado como sujeito de direito, sendo-lhes devida a proteção integral perante a família, à sociedade e ao Estado.

Os direitos da criança e do adolescente amparados pela legislação brasileira, transformaram-nas em instrumentos eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos específicos de todas as crianças e adolescentes indistintamente, independentemente de sua conduta, reconhecendo-lhes todos os direitos que têm os adultos e outros direitos específicos, em razão da sua condição de pessoa em desenvolvimento. Assim, a criança e o adolescente, com Transtorno do Espectro Autista também são amparados pela legislação.

A inserção do paradigma da proteção integral na Constituição Federal, com a colocação da criança e do adolescente na posição de sujeitos de direitos fundamentais com prioridade absoluta e que têm interesses superiores levou a uma estruturação de um Estatuto da Criança e do Adolescente que normatizou a atuação do Poder Judiciário na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, atribuiu ao Ministério Público e aos Conselhos Tutelares a promoção e a fiscalização dos mesmos direitos, e aos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais a formulação das políticas nacionais, estaduais e municipais para a criança e ao adolescente, estabelecendo, assim, uma nova concepção, organização e gestão das garantias dos direitos das crianças e dos adolescentes. (VIEIRA, 2017).

A superação do antigo modelo e a inserção da doutrina da proteção integral na Constituição Brasileira marca um



novo tempo, uma nova “Justiça da infância e juventude”. O Estatuto da Criança e do Adolescente ao regulamentar a doutrina da proteção integral instrumentalizou sua aplicação, explicitando direitos e estabelecendo regras atribuídas aos seus destinatários.

Coube ao Estatuto da Criança e do Adolescente concretizar e expressar esses novos direitos, pondo em relevo o valor intrínseco da criança como ser humano e a necessidade de especial respeito. A doutrina da proteção integral é concebida, desse modo, em um sistema no qual crianças e adolescentes figuram como titulares de interesses subordinantes frente a família, a sociedade e ao Estado, mesmo diante da prática de atos infracionais, quando se materializam em garantias materiais e processuais que impedem o arbítrio do Estado na validação dos interesses ligados à necessidade de coibir a criminalidade infantoadolescente. (SANCHES; VERONESE, 2016).

Com o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes pela Constituição Federal, a leitura do Art. 227 encerra um catálogo de direitos dos quais crianças e adolescentes são titulares. Por outro lado, a mesma leitura leva-nos a concluir que o Estado é devedor de “obrigações positivas” perante a criança e o adolescente, obrigações que concernem, em especial, a assegurar-lhes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de pô-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (VERONESE; VIEIRA, 2016).

As obrigações atribuídas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente também envolvem a família, o Estado e a



sociedade, que têm o dever moral de tratar os destinatários da lei como absoluta prioridade em razão de sua dependência e vulnerabilidade. O poder público deve implementar políticas sociais que promovam a proteção integral de crianças e adolescentes, dentre eles, os com o Transtorno do Espectro Autista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente impôs obrigações relacionadas ao funcionamento das instituições responsáveis pela promoção, defesa e controle dos direitos de crianças e adolescentes, criando órgãos até então sem precedentes, como o Conselho Tutelar e o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (SANCHES; VERONESE, 2016). Segundo Mendez (1998) hierarquiza-se a função judicial, obriga-se a presença de advogado, o Ministério Público desempenha função importantíssima de controle e contrapeso na busca da efetivação do princípio da igualdade ao entender a criança como sujeito de direito.

Veronese e Vieira (2016, p. 120) ensinam que

No Brasil, proteger integralmente a criança e o adolescente significa, conferir-lhes uma posição jurídica de titulares de direitos subjetivos aptos a exigir determinada atuação do Estado, ou seja, obrigações positivas, no intuito de melhorar sua condição de vida, garantindo-lhes os pressupostos materiais necessários para o exercício de sua liberdade, aí incluídas as liberdades “negativas”, ou seja, de resistir a uma possível intervenção do Estado.

A proteção constitucional e infraconstitucional compreende a concepção de que crianças e adolescentes



são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, devendo, pois, receber proteção integral com absoluta prioridade por parte da família, da sociedade e do Estado, em corresponsabilidade. (VIEIRA, 2017).

Sanches e Veronese (2016, p. 263) explicam que

O direito da criança a ser ouvida e ter suas opiniões devidamente tidas em conta também se encontra intimamente ligado e deve ser interpretado em consonância com o princípio do superior interesse, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em razão da crença de que os adultos sabem melhor do que crianças e adolescente o que lhes é mais favorável, em contraposição ao seu direito à participação com o intuito de determinar o que é importante em suas vidas.

O reconhecimento de que crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação sobre suas escolhas e decisões, é ainda um desafio na implementação do seu direito à participação, seja na vida coletiva, por meio da participação política, seja no âmbito individual, nos espaços familiar, institucional ou judicial. (SANCHES; VERONESE, 2016).

A arte pode ser um meio de contribuir com crianças e adolescentes portadores do transtorno do espectro autista em sua socialização e na efetivação da aplicação de seus direitos, uma vez que os portadores da doença também possuem interesse superior e gozam de absoluta prioridade. Sobre o princípio do interesse superior da criança e do adolescente, dispõem Veronese e Vieira (2016, p. 136)



[...] o princípio do interesse superior da criança e do adolescente, indicado no inciso IV do parágrafo único do art. 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente, com o acréscimo trazido pela Lei 12.010/2009, é, por sua vez, um princípio que deve ser considerado pelo Estado na sua atividade de concepção, implementação e execução de políticas públicas, pelo Estado-juiz em sua atividade e interpretação e aplicação das normas jurídicas, e ainda pela família que, na tomada de qualquer decisão que diga respeito aos direitos da criança e do adolescente, deve por ele orientar-se.

Integrando esse Sistema de Garantias de Direitos, segundo Sanches e Veronese (2016), o Sistema de Justiça é convocado a um novo modelo de atuação que ultrapassa as fronteiras do processo judicial em si, exigindo uma atuação compartilhada com os profissionais e instituições responsáveis, em uma relação não hierárquica, mas de reconhecimento das potencialidades da ação conjunta para transformação da realidade de crianças e adolescentes.

É importante frisar que as crianças e adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista necessitam de atenção especial devido à sua condição, então, trabalhar seus direitos exige uma união de esforços de diversas áreas do saber para que não haja violação do princípio da igualdade, tampouco do interesse superior da criança e do adolescente protegidos integralmente pelo ordenamento pátrio.

Veronese e Vieira (2016) observam que quem se restringe apenas à letra da lei e não trabalha com outros saberes, buscando dialogar e compreender as outras áreas



do conhecimento humano, à procura de um meio mais justo e adequado de operar o Direito da Criança e do Adolescente, cuja essência é a proteção para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, faz apenas o que está determinado e não trabalha em prol do aperfeiçoamento da proteção da criança e do adolescente.

Ainda, é possível dizer que não atender aos cuidados necessários à criança e ao adolescente com o Transtorno do Espectro Autista é ferir a consciência do que atualmente se considera justo, ou seja, que esses possam gozar de seus direitos que compõem o sistema de garantia.

Dias (2003, p. 40) ensina que

Pode-se dizer que a consciência do justo ou injusto constitui uma produção cultural da sociedade. Assim, os valores que referendam o Direito não constituem valores eternos, verdades universais e perenes, mas são valores e verdades que se alteram historicamente no tempo e espaço. Embora se possa observar algo que se chamaria (numa linguagem fenomenológica) de invariante, a perpassar também historicamente o tempo e espaço, como por exemplo, o valor atribuído à vida humana e à liberdade.

Com o intuito de compreender como o processo de afirmação dos direitos de crianças e adolescentes, Sanches e Veronese (2016) entendem oportuno destacar os aspectos que constituem a proteção integral, à medida que propõe uma nova identidade para a Justiça especializada. As transformações operadas, especialmente no Brasil, a par de redefinir as funções dos atores do Sistema de



Justiça (juiz, Ministério Público e advogado) passaram a exigir o reordenamento das práticas institucionais e um modelo de atuação, orientadas para a máxima efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, além do reconhecimento das novas demandas sociais da coletivização do processo.

Nesse raciocínio, as questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista são demandas que necessitam de mecanismos para garantir que os direitos sejam efetivamente exercidos. Segundo Veronese (1996), o “novo” papel do juiz busca a concretização da justiça e da equidade no lugar da fria aplicação dos textos legais. Em uma vara especializada para crianças e adolescentes o juiz deverá ter uma sensibilidade aguda para com os interesses denominados difusos desse contingente.

A efetividade dos direitos das crianças e adolescentes autistas ultrapassa a fronteira da legislação, exige maior empenho dos atores sociais, especialmente em conhecer as necessidades de cada um. Baggio (2009) afirma que é preciso rever a dialética identidade/alteridade. Cada ser humano nasce num determinado lugar geográfico e social, e isso implica a assimilação de determinada língua, cultura e “maneira de ser no mundo”, que faz com que as pessoas se tornem o que são.

A arte associada ao Direito, o empenho dos atores sociais em compreender as necessidades das crianças e adolescentes portadores do transtorno do espectro autista, o trabalho interdisciplinar, a quebra de paradigmas, a valorização da pessoa humana e seus talentos, entre tantos outros fatores, em união, possivelmente podem servir como instrumentos de efetivação dos direitos daqueles que tanto necessitam.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar cientificamente os direitos da criança e do adolescente autista não é tarefa simples, especialmente quando se sabe tão pouco a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Muitos estudos são realizados, muitas pessoas se interessam em aprofundar seus conhecimentos a respeito do tema, muitas vezes porque convivem com pessoas com esse transtorno, mas ainda há muito o que se descobrir.

Verifica-se que a socialização do autista, na maioria das vezes, é bastante difícil, assim, buscam-se instrumentos eficazes que podem auxiliar nessa socialização, e a arte se mostra muito eficaz nesse auxílio como uma forma de aflorar sensibilidades e permitir que direitos basilares dispostos no ordenamento jurídico brasileiro como o de convivência, de socialização, sejam violados.

Que os direitos da criança e do adolescente autista são resguardados, não há que se duvidar, mas o efetivo cumprimento desses direitos garantidos é a grande luta que se trava, inobstante a Lei nº 12.764/12 assegurar direitos necessários para a frequência escolar regular do autista, por exemplo.

O sistema tradicional de educação, de família, de justiça, enfim, todo o sistema que abraça a pessoa com Transtorno do Espectro Autista deve ser compartilhado com profissionais e instituições responsáveis de maneira interdisciplinar, com o objetivo de transformar a realidade das famílias que necessitam de auxílio.

É necessária uma preparação conjunta para que o autista se sinta acolhido e passível de socialização. A arte



como forma incontestada de expressão pode permitir que haja um despertar de consciência de todos os envolvidos no processo, não só o próprio indivíduo com o transtorno que pode ser o artista em questão, haja vista a grande capacidade e inteligência dos autistas, mas também daqueles que diariamente contribuem para melhor compreensão daquela realidade em que ele está inserido. Dessa forma, a legislação não é mais suficiente, é necessário um trabalho coletivo que associe a arte, o direito, os atores sociais de um modo geral para efetivar de maneira eficaz os direitos da criança e do adolescente autista.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Antonio Maria. **O princípio esquecido**. Traduzido por Durval Cordas; et al. Vargem Grande Paulista: Editora Cidade Nova, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9. Acesso em: 8 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 99.710**, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

_____. **Lei nº 8.069**, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.



htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

_____. **Lei nº 12.764**, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

DIAS, Maria da Graça dos Santos. **A Justiça e o Imaginário Social**. Florianópolis: Momento Atual, 2003.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica do Papa Francisco: Evangelii Gaudium**: a Alegria do Evangelho. Edições CNBB, 2013.

GRANDIN, Temple. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução Pollyanna Mattos. Belo Horizonte: Editora do autor, 2011.

LEITE, Eduardo de oliveira. **A monografia jurídica**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MENDES, Emílio Garcia; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Das necessidades aos direitos**. Série Direitos da Criança. São Paulo: Malheiros, 1994.

MENDEZ, Emílio Garcia. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PASOLD, Cesar Luiz. **Prática da Pesquisa jurídica e Metodologia da pesquisa jurídica**. 10. ed. Florianópolis: OAB-SC Editora, 2007.



PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Direito da Criança e do Adolescente e tutela jurisdicional diferenciada**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

PAVEZ, Macarena Vargas; CAMUS, Paula Correa. La voz de los niños em la Justicia de Familia de Chile. **Revista Ius et Prazis**. Universidad de Talca, Facultad de Ciencias Juridicas y Sociales, ano 17, n. 1, 2011.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: da Organização Linear à Idéia de Rede**. São Paulo: FTD, 2000.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Justiça da Criança e do Adolescente: da vara de menores à vara da infância e juventude**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. São Paulo: Fontana, 2012.

VERONESE, Eduardo Rafael Petry. **Um conceito de fraternidade para o direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

_____, Josiane Rose Petry. **Entre violentados e violentadores?** São Paulo: Cidade Nova, 1998.

_____. Humanismo e infância: a superação do paradigma da negação do sujeito. In: MEZZAROBÀ, Orides (Org). **Humanismo latino e Estado no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, Treviso: Fondazione Cassamarca, 2003. p. 421-452.

_____. **Interesses difusos e direitos da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.



_____; ROSSETTO, Geralda Magella de Faria. Direito e Cinema: As telas como antecipadoras do direito ao cuidado. *In*: ELGUETA Rosas; GOZAES, Eric Palma; LUNELLI, Isabella Cristina; COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Conhecimento, iconografia e ensino do Direito**. São Leopoldo: Casa Leria, 2016. p. 236-255.

_____. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente: Novo curso – Novos Temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 67-104.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral. **Crianças encarceradas: a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VIEIRA, Cláudia Maria de Carvalho do Amaral. A Primeira Infância no Direito Brasileiro: Marco Legal e Desafios para o Futuro. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente: Novo curso - Novos Temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 541-563.



O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL E/OU INTELLECTUAL DE CONTRAIR MATRIMÔNIO E DE CONSTITUIR UNIÃO ESTÁVEL

2

JESUS, Daíra Andréa de;
RISTOW, Schirleni.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação mundial com a tutela do deficiente remonta à primeira metade do século XX, como resultante das duas guerras mundiais, que resultaram em muitas pessoas com deficiência física e sensorial.

No entanto, no Brasil, a causa está relacionada aos acidentes de trânsito, à carência alimentar e à falta de condições de higiene. Essa taxa da deficiência no Brasil, que atinge 10% da população, fato reconhecido pela ONU, que só recentemente resultou em preocupação constitucional.

O direito de igualdade e a dignidade da pessoa humana encontram-se insculpidos na Constituição Federal de 1988, porém tais garantias constitucionais por muito tempo não eram observadas e aplicadas em sua efetividade às pessoas com deficiência, vítimas de preconceito e privação de direitos.



O legislador ao reconhecer a vulnerabilidade e a necessidade de proteção da pessoa com deficiência mental e/ou intelectual instituiu a curatela, que é o instituto de proteção do indivíduo que não está em condições de cuidar de si e de seus bens.

O pressuposto fático da curatela é a incapacidade de fato e o pressuposto jurídico é sempre uma decisão judicial, com obrigatória intervenção do Ministério Público, na qualidade de fiscal da ordem jurídica, estando também legitimado para ingressar com a ação judicial de interdição.

Contudo, a curatela não conferia alguns direitos à pessoa com deficiência mental e/ou intelectual, por exemplo, a capacidade para contrair o matrimônio ou a união estável, mas a partir de 7 de julho de 2015, com a vigência da Lei nº 13.146, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, afastou o automatismo da relação entre a doença e a incapacidade (BRASIL, 2015b).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência concebeu à pessoa deficiente mental e/ou intelectual, a capacidade legal, revogando e conferindo nova redação aos Arts. 3º e 4º do Código Civil.

Art. 3º. São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

Art. 4º. São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade.



IV - os pródigos.

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial. (BRASIL, 2002).

Apartir daí a incapacidade de fato não é mais presumida e deve ser comprovada, trazendo uma nova perspectiva, de que a curatela deve afetar os aspectos patrimoniais e não mais existenciais ou de personalidade do ser humano.

Com base nessas percepções, a proposta deste estudo é retratar o universo normativo que envolve a pessoa com deficiência e investigar quais são os critérios utilizados para autorizar o casamento e/ou constituir a união estável desses vulneráveis. Para tanto, utiliza-se o método dedutivo, valendo-se da pesquisa bibliográfica e da legislação especial.

2 A PROTEÇÃO ESPECIAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PRISMA CONSTITUCIONAL

Na concepção constitucional em vigor, ganhou relevância a tutela da pessoa com deficiência, o que é essencial para a sonhada inclusão. A Carta Magna de 1988, atenta à necessidade de proteção e integração, responsabiliza o Estado e a família a assumirem um papel ativo por meio de tratamento singular à pessoa com deficiência. Essa tutela prioritária se faz necessária para que o destinatário do amparo legal possa compartilhar suas capacidades, usufruir de maior autonomia e independência.

Há uma sólida carga principiológica na Constituição, traduzida nos artigos que tratam acerca da dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade e cidadania, que se constituem na espinha dorsal do ordenamento jurídico. Em outros artigos do diploma maior, se constata especificamente



o direito a uma proteção especial à pessoa com deficiência e à obrigatoriedade de estipulação de ações afirmativas.

A redação protecionista inserida nos Arts. 23, 203, inciso IV, 227, inciso II e 244, todos da suprema legislação, assegura o direito à saúde e assistência pública, às cotas nos cargos e empregos públicos, à promoção de integração na sociedade, ao recebimento de um salário mínimo na hipótese de comprovada carência, à criação de programas de atendimento especializado e à acessibilidade.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

[...]

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...] VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

[...]

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

[...] IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;



V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.



Não obstante esse rol de direitos, no comando constitucional, não há qualquer definição acerca de quem seria o titular de tais direitos fundamentais, ou em outras palavras, não há qualquer definição de quem o legislador considera pessoa com deficiência, mas há clara preocupação com a atenuação do déficit e da vulnerabilidade, por meio da plena convivência social.

A conceituação de pessoa com deficiência é atividade bastante complexa já que envolve muitas variantes. Considerando a amplitude do conceito, vale-se neste estudo, do conceito legal advindo do Art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, apelidado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

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

A preocupação com a tutela da pessoa com deficiência não é recente. Acerca dos antecedentes históricos das iniciativas estatais de amparo, vale reproduzir:

A preocupação mundial com a tutela do deficiente remonta à primeira metade do século XX, como resultante das duas guerras mundiais, que acabaram por provocar um grande número de deficientes físicos e sensoriais. Diante disso, os Estados não tiveram alternativa, que não a proteção dessas pessoas; paralelamente, cresceu, também



os movimentos de tutela aos deficientes. No Brasil, entretanto, as causas são outras: Nosso índice assustador se deve aos acidentes de trânsito, à carência alimentar e à falta de condições de higiene. Essa taxa da deficiência no Brasil, que atinge dez por cento da população, fato reconhecido pela ONU, só recentemente resultou em preocupação constitucional. (MORAES; TEIXEIRA, 2013, p. 2177).

A atenção à pessoa com deficiência esteve timidamente presente nas Constituições anteriores:

- Constituição de 1934:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar. (BRASIL, 1934).

- Constituição de 1946:

Art. 157 - A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores:

[...] XVI - previdência, mediante contribuição da União, do empregador e do empregado, em favor da maternidade e contra as consequências da doença, da velhice, da invalidez e da morte. (BRASIL, 1946).



- Constituição de 1967:

Art. 158 - A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria, de sua condição social.

[...] XVI - previdência social, mediante contribuição da União, do empregador e do empregado, para seguro-desemprego, proteção da maternidade e, nos casos de doença, velhice, invalidez e morte. (BRASIL, 1967).

- Emenda Constitucional nº 1 de 1969:

Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

[...] § 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1969).

- Emenda Constitucional nº 12 de 1978, que assegura aos



deficientes a melhoria de sua condição social e econômica e é resultante do cuidado internacional com o tema.

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978).

O Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi um grande triunfo resultante da longa luta pela inclusão e extinção das barreiras comportamentais. Equivale à emenda constitucional, já que obteve a aprovação estabelecida no §3º, do Art. 5º da Constituição Federal.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 2009).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a tutela especial passou a abarcar inclusive, o cuidado com a terminologia



a ser utilizada. Desde então, em homenagem à dignidade da pessoa humana, adota-se a expressão “pessoa com deficiência” e não mais “pessoa portadora de deficiência” ou apenas “deficiente”.

Sob tal ambulação, de conquistas advindas da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, transcreve-se o que estabelece o Art. 23 do Decreto 6.949/2009, intitulado de “respeito pelo lar e pela família”:

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:
 - a) Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
 - b) Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e a educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
- [...] (BRASIL, 2009).

Apesar de a extensão dos compromissos à época assumidos, até a regulamentação do Decreto, por meio da promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, não



havia sido alvo de acentuada polêmica na comunidade jurídica.

3 A ASSISTÊNCIA E A SALVAGUARDA NORTEADORAS DO INSTITUTO DA CURATELA

Da obra a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência Comentada se extrai:

[...] a pessoa com deficiência, é, antes de mais nada, uma pessoa com uma história de vida que lhe confere a realidade de possuir uma deficiência, além de outras experiências de vida, como estrutura familiar, contexto sociocultural e nível econômico. E como pessoa, é ela quem vai gerir sua própria vida, mesmo que a deficiência, ou física, ou sensorial, ou intelectual, imponha limites. (RESENDE; VITAL, 2008, p. 24).

Não se pode ignorar que, por vezes, a pessoa com deficiência mental e/ou intelectual pode não se encontrar em condições de cuidar de si mesma. Reconhecendo a vulnerabilidade e a necessidade de proteção da pessoa com deficiência mental e/ou intelectual, foi que a legislação infraconstitucional e a jurisprudência consagraram o instituto da curatela.

Trata-se de uma medida protetiva, excepcional e de caráter assistencial, voltada para os pródigos, ébrios habituais e viciados em tóxico e aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir a sua vontade, visando resguardar a si próprios e ao seu patrimônio.

Em termos conceituais, doutrinariamente, denomina-



se o instituto da curatela, “o encargo público, cometido por lei a alguém para reger e defender a pessoa e administrar os bens maiores, que, por si só, não estão em condições de fazê-lo, em razão de enfermidade ou deficiência mental” (DIAS, 2015, p. 731).

O pressuposto fático da curatela é a incapacidade de fato e o pressuposto jurídico é sempre uma decisão judicial, com obrigatória intervenção do Ministério Público, na qualidade de fiscal da ordem jurídica, estando também legitimado para ingressar com a ação judicial de interdição.

Art. 749. Incumbe ao autor, na petição inicial, especificar os fatos que demonstram a incapacidade do interditando para administrar seus bens e, se for o caso, para praticar atos da vida civil, bem como o momento em que a incapacidade se revelou. (BRASIL, 2015).

A demanda deverá estar fulcrada em perícia médica, que poderá desencadear na nomeação de um curador, que, por sua vez, tornar-se-á legalmente responsável pela pessoa com deficiência mental e/ou intelectual, qual seja, a curatelada.

Tanto o Código Civil, dos Arts. 1.767 ao 1.783-A, como o Código de Processo Civil, dos Arts. 747 ao 763, tratam da ação judicial de interdição e do exercício da curatela, que dentre outros, envolve a responsabilidade sobre o curatelado, a administração patrimonial, incluindo, o recebimento de valores, a prestação de contas, a necessidade de autorização judicial para a venda de bens e o pagamento de dívidas (BRASIL, 2015a).

Tudo sem prejuízo de apuração da responsabilidade



civil do curador na hipótese de perda patrimonial ou má exercício do encargo. A constante reivindicação de que as pessoas devem ser libertadas das “correntes da interdição” merece ser recepcionada com cautela dado o caráter assistencial e de salvaguarda do instituto. Até porque, a interdição apenas terá lugar caso comprovada a gravidade do quadro clínico e poderá ser levantada a qualquer tempo, desde que cessada a incapacidade de fato.

As dificuldades do curador que deverá dispensar cuidados imediatos ao curatelado podem ser acentuadas dependendo do tamanho do patrimônio, ou ainda, do volume de negócios mantido pelo curatelado antes de a incapacidade de fato. A partir de tudo isso, fixar a extensão da curatela é atividade que exige atenção e sensibilidade. O grau da deficiência mental é variável e depende da análise individualizada dos casos concretos, que se dará por meio de perícia médica e interrogatório.

Moraes e Teixeira (2013, p. 2137) assim defendem que

[...] É essencial se proceder, de forma conjugada a uma leitura constitucionalizada do instituto da curatela, de modo que esta não marginalize o deficiente, excluindo-o dos laços sociais – mesmo porque a curatela deve constituir-se um instrumento de cuidado, um meio de recuperação, e não o aprisionamento num modelo fechado e hermético, que atribua à pessoa uma tarja definitiva de “incapaz”. Além disso, trata-se de um instituto de proteção do indivíduo que não está em condições de cuidar de si e de seus bens.



Quando da lavratura da decisão que deferirá a tutela de urgência de nomeação de curador provisório ou ainda quando da sentença que confirmará a ordem, é importante que o julgador respeite a maior autonomia possível daquele que goza de especial proteção constitucional.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um novo paradigma que determina que a incapacidade de fato não é presumida e deve ser comprovada, trazendo uma nova perspectiva, de que a curatela deve afetar os aspectos patrimoniais e não mais existenciais ou de personalidade do ser humano.

4 O FIM DA INCAPACIDADE CIVIL NA ESTRITA ÓTICA DO DIREITO CIVIL E A MANUTENÇÃO DA IMPUTABILIDADE E SEMI-IMPUTABILIDADE PENAL

Uma das maiores repercussões, que nos últimos tempos atingiu a comunidade jurídica afeta ao Direito Constitucional e ao Direito das Famílias, surgiu no Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida Lei, ao regulamentar o disposto no Decreto nº 6.949/2009, permitiu que a pessoa com deficiência possa eleger duas pessoas idôneas que lhes são próximas e que sejam da sua confiança, para lhes orientar numa tomada de decisão apoiada, estando os limites do apoio acordado, decretados por meio de requerimento judicial.

Mais do que isso, com a nova legislação, restou afastado o automatismo da relação entre a doença e a incapacidade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência concebeu à pessoa deficiente mental e/ou intelectual, a capacidade legal, revogando e conferindo nova redação aos Arts. 3º e 4º do Código Civil (BRASIL, 2002).



Por causa disso, o questionamento é inevitável: se o ordenamento jurídico confere capacidade civil, como poderão as pessoas que merecem proteção especial, eximir-se de deveres contratuais e legais?

Assim disciplinou a referida lei:

Art. 6º. A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

[...]

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2002).

Aquele que não podia formalizar uma família conquistou legalmente esse direito. O Estatuto ao mencionar a expressão deficiência assim o faz de maneira genérica, deixando ao encargo do tabelião do Registro Civil na lavratura do assento, a incumbência de averiguar a capacidade fática de compreensão dos envolvidos, que podem se encontrar



interditados judicialmente, estando sob a responsabilidade de um curador.

A conclusão a que se chega é a de que para o legislador, somente uma deficiência mental que afete profundamente a capacidade de discernimento ou mesmo de consciência, é que terá o condão de impedir a realização do matrimônio ou a constituição da união estável.

Com tal abrangência o Estatuto, incluiu o parágrafo 2º, no Art. 1.550 do Código Civil com a seguinte redação: “A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbil poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador” (BRASIL, 2002). Foi revogado, então, o Art. 1.548 do Código Civil que estipulava que “é nulo o casamento contraído pelo enfermo mental sem o necessário discernimento para os atos da vida civil” (BRASIL, 2002).

Diniz (2015, p. 285) quando tratava dessa antiga e revogada espécie de nulidade matrimonial, assim, sustentava:

De acordo com o Art. 1.548 do Código Civil, nulo será o matrimônio contraído: 1) Pelo enfermo mental, que não tem o necessário discernimento para os atos da vida civil, por não estar em seu juízo perfeito. Os loucos e débeis ou deficientes mentais não podem convolar núpcias, ante a falta de seu consentimento – embora não se afirme a herança das enfermidades mentais a não ser nos casos graves de oligofrenia e epilepsia – ainda, que não tenham sofrido processo de interdição, porque a incapacidade de consentir livre e espontaneamente decorre de suas condições pessoais e não do decreto judicial. Nem mesmo se



pode afirmar que podem casar nos intervalos de lucidez porque quem é louco ou enfermo mental, é incapaz a qualquer tempo e para todos os efeitos [...] (BRASIL, 2002).

No ano de 2011, data em que já estava em vigor o Decreto nº 6.949/2009, mas não o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Superior Tribunal de Justiça definiu a impossibilidade do reconhecimento da união estável da pessoa com deficiência intelectual e/ou mental. Transcreve-se a ementa e um trecho do julgado:

RECURSO ESPECIAL - AÇÃO DECLARATÓRIA DE RECONHECIMENTO DE UNIÃO ESTÁVEL - NEGATIVA DE PRESTAÇÃO JURISDICIONAL - NÃO-OCORRÊNCIA - ALTERAÇÃO DA BASE FÁTICA SOB A QUAL SE FUNDOU O ARESTO A QUO - IMPOSSIBILIDADE NESTA INSTÂNCIA ESPECIAL - INTELIGÊNCIA DA SÚMULA N. 7/STJ – PRETENSO COMPANHEIRO DESPROVIDO DO NECESSÁRIODISCERNIMENTOPARAAPRÁTICA DOS ATOS DA VIDA CIVIL - IMPOSSIBILIDADE DO RECONHECIMENTO DA RELAÇÃO PRETENDIDA (UNIÃO ESTÁVEL) - RECURSO ESPECIAL A QUE SE NEGA PROVIMENTO.

[...]

3. Se o “enfermo mental sem o necessário discernimento para os atos da vida civil” (artigo 1.548, inciso I, do Código Civil) não pode contrair núpcias, sob pena de nulidade, pela mesma razão não poderá conviver em união estável, a qual, neste caso, jamais será convertida em casamento.



A adoção de entendimento diverso, data venia, contrariaria o próprio espírito da Constituição Federal, a qual foi expressa ao determinar a facilitação da transmutação da união estável em casamento.

4. A lei civil exige, como requisito da validade tanto dos negócios jurídicos, quanto dos atos jurídicos – no que couber –, a capacidade civil (artigo 104, 166 e 185, todos do Código Civil).

5. Não só pela impossibilidade de constatar-se o intuito de constituir família, mas também sob a perspectiva das obrigações que naturalmente emergem da convivência em união estável, tem-se que o incapaz, sem o necessário discernimento para os atos da vida civil, não pode conviver sob tal vínculo.

[...]

Ocorre que, diante de um estado de perturbação psíquica da qual qualquer ser humano pode, em razão das mais diversas vicissitudes da vida, se ver acometido, não há como considerar ou aferir a presença do animus familiae. [...].

Não se olvide, ainda, que a convivência produz efeitos patrimoniais entre os companheiros [...].

(STJ, REsp 1201462/MG, Terceira Turma, Ministro MASSAMI UYEDA, julgado em 14/04/2011).

Como se observa, trata-se de intensa e impactante alteração no ordenamento jurídico pátrio, que até então condicionava o direito ao casamento e à constituição de união estável à capacidade jurídica e de fato.

Continua em vigor a disposição elencada no Art. 1.550



do Código Civil, que estabelece ser “anulável o casamento do incapaz de consentir ou manifestar, de modo inequívoco, o consentimento” (BRASIL, 2002). Tarefa cuidadosa é delimitar quando o consentimento pode ser considerado válido e inequívoco. De toda a sorte, anulado o casamento, é como se os cônjuges nunca o tivessem contraído.

Igualmente, continua em vigor a redação instituída no Código Penal acerca da inimputabilidade e da semi-imputabilidade penal:

Art. 26. É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Redução de pena

Parágrafo único - A pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, em virtude de perturbação de saúde mental ou por desenvolvimento mental incompleto ou retardado não era inteiramente capaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Tenha-se presente, que não houve nenhuma repercussão do Estatuto da Pessoa com deficiência na esfera da responsabilidade criminal e nos demais ramos do Direito, o que, grosso modo, desemboca em antinomias.

Restaram consolidados os direitos civis das pessoas com deficiência, porém, não houve qualquer alteração na legislação penal. O curatelado, capacitado civilmente é considerado incapaz de compreender as consequências de



suas atitudes quando estas se referem a ilícitos penais.

5 O DIREITO À FORMALIZAÇÃO DA FAMÍLIA E AS REPERCUSSÕES DE CUNHO JURÍDICO

O Art. 1.513 do Código Civil traz uma proibição expressa a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela família (BRASIL, 2002). Como se viu, além de os impedidos de se casar, até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as pessoas com deficiência mental e/ou intelectual, eram consideradas juridicamente incapazes e, portanto, não tinham o direito de se casar ou, mesmo, de constituir união estável, caracterizada pela informalidade.

Art. 1.521. Não podem casar:

- I - os ascendentes com os descendentes, seja o parentesco natural ou civil;
- II - os afins em linha reta;
- III - o adotante com quem foi cônjuge do adotado e o adotado com quem o foi do adotante;
- IV - os irmãos, unilaterais ou bilaterais, e demais colaterais, até o terceiro grau inclusive;
- V - o adotado com o filho do adotante;
- VI - as pessoas casadas;
- VII - o cônjuge sobrevivente com o condenado por homicídio ou tentativa de homicídio contra o seu consorte. (BRASIL, 2002).

A partir daí, faz-se necessário tecer algumas reflexões. A importância e a dimensão da entidade familiar na sociedade contemporânea, justificou a inserção da família no



Art. 226 da Constituição Federal, como base da sociedade e detentora de especial proteção estatal. Consequentemente, o casamento é o eixo gravitacional do Direito de Família e a união estável a si está equiparada.

A relação amorosa e sexual que envolve uma pessoa com deficiência, mental ou intelectual, pode causar desconforto à compreensão social pela complexidade envolvida, quanto mais numa sociedade ainda segregadora e que a enxerga como alguém impossibilitado de amar.

Desconforto maior e muita polêmica advêm da possibilidade de formalização dessa relação afetiva por meio do casamento, que nos dizeres de Diniz (2015, p. 285) é “a mais importante e poderosa de todas as instituições de direito privado”, ou por meio da união estável a si equiparado.

O direito de se casar e de constituir união estável abarca toda a sólida carga principiológica sustentada pela Constituição. Abarca o direito à personalidade, afetividade, dignidade, felicidade, liberdade e a exclusão reforça uma ideia de incapacidade desencadeando ou intensificando a marginalização. Os titulares de direitos fundamentais podem e devem exigir o respeito, a proteção ou a promoção dos seus direitos.

A personalidade é um direito pessoal e inerente ao ser humano. Encontra-se tutelada pela legislação brasileira como um direito fundamental. A Constituição Federal no Art. 5º, inciso X, assegura que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988).

O Código Civil no Art. 11, estabelece que “os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (BRASIL,



2002). A expressão espontânea da vontade do homem é um desdobramento dos princípios constitucionais da liberdade, personalidade e dignidade da pessoa humana.

Ademais, “ainda que tenha o Estado o dever de regular as relações das pessoas, não pode deixar de respeitar o direito à liberdade e garantir o direito à vida, não só vida como mero substantivo, mas vida de forma adjetivada: vida digna, vida feliz” (DIAS, 2015, p. 25).

Para o Promotor de Justiça Maximiliano Roberto Ernesto Führer (2019), “a negação ao status familiar e amoroso afronta diretamente a natureza humana. O deficiente mental e o doente mental não podem ser considerados ‘menos humanos’ ou portadores de uma ‘humanidade condicionada ou restrita’”.

Sob enfoque diverso, é de ser relevado, que o casamento, que para muitos doutrinadores tem natureza jurídica contratual, e a união estável, são atos pessoais e íntimos que geram efeitos patrimoniais, inclusive, quando da eventual dissolução. O direito a alimentos, cuja inadimplência pode desencadear em prisão civil, negatificação do nome, penhora de bens e valores, dentre outros, e o direito à partilha de bens, são, por vezes, trágicos exemplos cotidianos.

Não se põe em xeque a capacidade de a pessoa com deficiência mental e/ou intelectual em sentir e ter vontade. O problema que poderá surgir é o da sobreposição da capacidade de fato à capacidade legal. Competirá ao tabelião avaliar se a pessoa com deficiência mental ou intelectual tem condições de entender e realmente quer e poderá enfrentar a extensão do compromisso que está assumindo. O tabelião terá que averiguar qual é a real vontade da pessoa com deficiência.

De acordo com a Assessoria de Comunicação do



Instituto Brasileiro de Direito de Família - IBDFAM, na data de 17 de fevereiro de 2016, foi lavrado o primeiro casamento de pessoa com deficiência intelectual no país. Ao comentar a inovação legislativa, Letícia Franco Maculan Assumpção, oficial a do Cartório do Registro Civil e Notas do Distrito de Barreiro, em Belo Horizonte assim se pronunciou:

É preciso que a vontade do deficiente consiga ser transmitida e que ela seja livre, ou seja, que não haja coação ou induzimento. O desafio dos Oficiais do Registro Civil será garantir os direitos do deficiente e, ao mesmo tempo, protegê-lo daqueles que queiram tirar proveito da sua deficiência. Assim, é preciso agir com cautela, entrevistar o deficiente, se possível individualmente, conversar também com o curador e com aquele que pretende com ele se casar. Na dúvida, deve a questão ser submetida ao juiz competente, para a decisão. (IBDFAM, 2019).

Apesar de o compromisso contido na Constituição Federal e do direito assegurado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, haverá estrutura estatal para cuidar da plena assistência jurídica aos mais vulneráveis?

Como se constata, caberá ao Oficial do Registro Civil garantir os direitos do deficiente e, ao mesmo tempo, protegê-los daqueles que queiram tirar proveito de sua deficiência. E em caso de dúvida, deverá o Oficial do Registro Civil submeter a questão a Juízo competente, para a tomada de decisão, que autorizará ou não o casamento ou constituirá a união estável.

Como visto, o que antes era considerado nulo, a partir de 2015, passa a ser um direito, mas o que causa inquietude



com a vigência da Lei nº 13.146 é que, mesmo a Constituição Federal de 1988 prevendo que todos são iguais perante a lei, esta garantia constitucional não era aplicada a pessoas com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até a promulgação da Lei nº 13.146, em 7 de julho de 2015, as pessoas com deficiência mental e/ou intelectual, eram consideradas juridicamente incapazes e, portanto, não tinham o direito de se casar ou, mesmo, de constituir união estável. Dessa forma, aquele que não podia formalizar uma família conquistou legalmente esse direito, eis que o Art. 1.548 do Código Civil, que estipulava que “é nulo o casamento contraído pelo enfermo mental sem o necessário discernimento para os atos da vida civil” (BRASIL, 2002), foi revogado.

A Lei nº 13.146/2015 ao mencionar a expressão deficiência assim o faz de maneira genérica, deixando ao encargo do tabelião do Registro Civil na lavratura do assento, a incumbência de averiguar a capacidade fática de compreensão dos envolvidos, que podem se encontrar interditados judicialmente, estando sob a responsabilidade de um curador (BRASIL, 2015b).

A conclusão a que se chega é a de que para o legislador, somente uma deficiência mental que afete profundamente a capacidade de discernimento ou mesmo de consciência, é que terá o condão de impedir a realização do matrimônio ou a constituição da união estável.

Trata-se de intensa e impactante alteração no ordenamento jurídico pátrio, que até então condicionava



o direito ao casamento e à constituição de união estável à capacidade jurídica e de fato.

Não se põe em xeque a capacidade de a pessoa com deficiência mental e/ou intelectual em sentir e ter vontade. O problema que poderá surgir é o da sobreposição da capacidade de fato à capacidade legal. Portanto, competirá ao tabelião avaliar se a pessoa com deficiência mental ou intelectual tem condições de entender e realmente quer e poderá enfrentar a extensão do compromisso que está assumindo. O tabelião terá que averiguar qual é a real vontade da pessoa com deficiência.

Dessa forma, o desafio dos Oficiais do Registro Civil será garantir os direitos do deficiente e, ao mesmo tempo, protegê-los daqueles que queiram tirar proveito de sua deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm.



planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 6.949**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 2.848** - Código Penal, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, de 24 de janeiro de 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 12**, de 17 de outubro de 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Lei nº 10.406** - Código Civil, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. **Lei nº 13.105** - Código de Processo Civil, de 16 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivi>



[I_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](#). Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2018. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. v. 5. Direito de família. 30. ed. São Paulo, Saraiva, 2015.

FÜHRER, Roberto Ernesto. **Decisão exarada na Recusa de Atribuição nº. 196.159/13**, da 3ª Vara de Família e Sucessões de São Bernardo do Campo, Procurador Geral de Justiça Márcio Fernando Elias Rosa. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/pessoa-deficiencia-mental-casar.pdf> Acesso em: 6 fev. 2019.

IBDFAM - INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA. **Cartório paulista sai na frente e realiza casamento inédito de pessoa com deficiência, depois da Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: <http://ibdfam.org.br/noticias/5919/>





O MERCADO DE TRABALHO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: **um estudo nas grandes e médias empresas do município de Brusque/SC**

SOUZA, Nara Aline de;
TREVISOL, Josely Cristiane Rosa.

3

1 INTRODUÇÃO

Para assegurar os direitos das Pessoas com Deficiência - PcD no mercado de trabalho, no ano de 1991 foi aprovada a Lei nº 8.213/91 que concerne à empresa sua parcela de responsabilidade perante a sociedade. Nesse sentido, o Art. 93 da referida lei estabeleceu a obrigatoriedade das empresas com 100 ou mais colaboradores preencherem uma parcela de 2 a 5% de seus cargos com pessoas que possuam alguma deficiência.

De acordo com o Art. 3º do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, a deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Destaca-se que o mercado de trabalho formal



brasileiro contabilizou a presença de 418.521 pessoas com PcD em 2016 – um crescimento 3,79% em relação a 2015, quando havia 403.255 PcD com vínculo empregatício. Os dados fazem parte da Relação Anual de Informações Sociais - Rais de 2016 e incluem empregadores da iniciativa privada, empresas públicas diretas e indiretas e órgãos públicos. Outro dado evidenciado é que para assegurar o cumprimento das cotas, o Ministério do Trabalho realiza fiscalizações. Ao longo do ano de 2017 foram feitas em todo Brasil, 10.324 ações fiscais para a inclusão de pessoas com deficiência e reabilitadas (ANAMT, 2018).

A hipótese levantada é que entre os principais desafios que dificultam a inclusão das pessoas com deficiência nas grandes e médias empresas está no fato de que, grande parte das empresas, contrata os profissionais apenas para cumprir uma exigência legal, e isso não assegura a sua efetiva integração no ambiente de trabalho. Além disso, falta qualificação das pessoas com deficiência para atender aos pré-requisitos das empresas contratantes, como também a ausência de conhecimento das empresas sobre os processos capazes de garantirem a legítima inclusão.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa está em identificar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte no município de Brusque/SC. Para tanto, os objetivos específicos delineados consistiram em: (i) compreender a legislação prevista para pessoas com deficiência; (ii) verificar a percepção dos gestores de recursos das empresas de grande e médio porte no município de Brusque/SC, sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho local e; (iii) averiguar a percepção do Fundador e Presidente da Associação dos Deficientes Visuais de Brusque e Região



- ADVB sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho local.

Compreende-se que a inclusão do profissional com deficiência no mercado de trabalho é um direito, independentemente do tipo de deficiência que apresente e de seu grau de comprometimento. As empresas em geral são peças importantes nesse processo, já que é no âmbito sociopolítico e econômico que se cria o sistema de valoração, no qual as pessoas são socialmente avaliadas. É nesta complexa trama das relações sociais que se constrói a identidade pessoal e social dos indivíduos. Dessa forma, cada setor da sociedade tem uma contribuição a dar.

A realização desta pesquisa se justifica pela sua relevância na comunidade, visto que as empresas ao suplantarem as barreiras de contratação para pessoas com deficiência exercerão a sua responsabilidade social. Dessa forma, a empresa dará oportunidade de uma vida mais digna para as pessoas com deficiência e possibilidade de desenvolvimento por meio do trabalho, tanto na questão financeira como em desenvolvimento intelectual e cultural.

Em segundo lugar, além de ficar enquadrada dentro da legislação brasileira, ficando livre da possibilidade de ser autuada pelo governo, a empresa poderá gerar certa vantagem competitiva, à medida que uma força de trabalho diversificada é mais criativa e inovadora. A relevância teórica (retorno científico) desta pesquisa se justifica na oportunidade de contextualizar e atualizar dados na área da Gestão de Pessoas, como também a discussão do tema presente na região selecionada para a pesquisa.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção se apresenta uma reflexão sobre os temas vinculados ao objetivo do trabalho, entre eles: informações gerais sobre as pessoas com deficiência, a legislação prevista para pessoas com deficiência, as barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a prática de recursos humanos e, por fim, alguns apontamentos sobre um programa de empregabilidade para pessoas com deficiência.

2.1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo do tempo, os termos utilizados para definir as pessoas com deficiência foram diversos, tais como: inválidos, incapazes, excepcionais e pessoas deficientes (FONSECA, 2005). Atualmente, em termos de inclusão e respeito aos Direitos humanos existe o consenso de que a maneira mais correta é utilizar a expressão pessoa com deficiência, visto que nomeia uma característica da pessoa sem rotulá-la (SASSAKI, 2003; FONSECA, 2005).

De acordo com o Art. 5º do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 são consideradas pessoas com deficiência aquelas que possuem: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental ou deficiências múltiplas (BRASIL, 2004). A seguir, estão listadas todas as deficiências supracitadas, como também suas respectivas definições.

A deficiência física consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. A deficiência física se apresenta sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia,



triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida. Nas exceções estão as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004). Por sua vez, a deficiência auditiva é caracterizada pela perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, avaliada por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).

A deficiência visual se define em cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica. A baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica. Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

A deficiência mental reflete no funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. As áreas de habilidades adaptativas são: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2004).

A deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências primárias citadas anteriormente (física, auditiva, visual e mental) que geram comprometimento e atrasos no desenvolvimento e na capacidade de adaptação da pessoa com esse tipo de deficiência (BRASIL, 2004).



2.2 LEGISLAÇÃO PREVISTA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O direito das PcD está previsto na Constituição Federal de 1988 nos Arts. 3º, 5º e 7º. O Art. 3º trata da vontade de construir uma sociedade justa, na qual não haja preconceitos por qualquer motivo que seja. No Art. 5º essa ideia é reforçada com a garantia de não discriminação para a construção da cidadania, esclarecendo que os direitos fundamentais como a vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade não mudam, para quem quer que seja (BRASIL, 1988). No tocante ao trabalho das PcD, a Constituição, no seu Art. 7º, Inciso XXXI proíbe a discriminação do trabalhador com deficiência, no que se refere ao salário e ao processo de admissão. O direito à educação, ao treinamento profissional e ao acesso a bens e serviços públicos das pessoas com deficiência igualmente é protegido nos Arts 208, Inciso III e 227, Inciso II (BRASIL, 1988).

Em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência, bem como sobre a sua integração à sociedade, além de definir como crime o desrespeito aos direitos destas pessoas e esclarecer as punições para tais crimes. A partir daí, outras normas benéficas às pessoas com deficiência surgiram (GONÇALVES, 2012).

Independentemente do tipo de deficiência e do seu grau de comprometimento, a inclusão das PcD é um direito assegurado por uma legislação específica, que designa uma reserva de vagas no mercado de trabalho para estes, consolidando a sua inclusão na dinâmica mercadológica.

Mediante o Art. 93 da Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, também conhecida como Lei de Cotas, as



empresas privadas com 100 ou mais colaboradores devem preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoas com deficiência habilitadas (BRASIL, 1991).

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 delegou ao Ministério do Trabalho e Emprego o dever de fiscalizar o cumprimento da lei (BRASIL, 1999). De acordo com a Portaria Interministerial nº 13 de 09 de janeiro de 2015 do Ministério da Previdência Social e do Ministério da Fazenda, a multa para a empresa que não contrata trabalhadores com deficiência varia de R\$ 1.925,81 a R\$ 192.578,66 (BRASIL, 2015). Com relação à exoneração dos colaboradores com deficiência, a organização privada tem total liberdade para demiti-los, pois, eles estão sujeitos às determinações da Consolidação das Leis de Trabalho - CLT que administra todos que fazem parte do mercado formal (BRASIL, 1999).

2.3 BARREIRAS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO E A PRÁTICA DE RECURSOS HUMANOS

Entre as principais barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho estão a carência de qualificação profissional, a carência dos sistemas de habilitação e reabilitação e a falta de estímulos econômicos que facilitem a sua contratação pelas empresas (CAVALCANTE; JORGE NETO, 2001). Por sua vez, Violante e Leite (2011, p. 16) acrescentam que “o principal aspecto que dificulta a contratação e o posterior exercício do trabalho das pessoas com deficiência é com relação à estrutura física das empresas, ou seja, às barreiras arquitetônicas



para locomoção das pessoas com deficiência dentro das dependências das empresas”.

Compreende-se que a contratação de PcD é um fenômeno recente, pois suas representações passaram por sucessivas transformações até ser reconhecidas como pessoas com direito e dignidade humana e, conseqüentemente, com direito ao trabalho. O trabalho no sentido de emprego ou atividade salarial representa para as pessoas com deficiência uma fonte de recompensas simbólicas, tais como: sentimentos de valorização pessoal, conquista do direito ao trabalho, capacidade de contribuir para a renda familiar, entre outros, além do sentimento de dignidade dar lugar ao da vitimização (OLIVEIRA; ARAÚJO; ROMAGNOLI 2006).

De acordo com Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006), muitas empresas contratam apenas para cumprir a lei e não pela inclusão social; e algumas vezes acontecem situações de desvios de função, remuneração incompatível com a atividade exercida, desigualdades de salários entre PcD física e as demais, sonegação de informações sobre a empresa e rotinas de trabalho, entre outras políticas excludentes.

Segundo com a Federação Brasileira de Bancos - Febraban (2006, p. 23), “a empresa que contrata colaboradores com deficiência deve ter um programa estruturado de adequação de estrutura física, recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento de pessoas e não apenas contratar para cumprir a lei”.

A contratação de pessoas com deficiência requer ações e práticas de trabalho especiais. Freitas (2009, p. 5) cita três fatores fundamentais:

Fator 1 - Sensibilização: este fator focaliza a



percepção das pessoas em relação às ações da empresa no sentido de sensibilizar as chefias e funcionários para a inserção de pessoas com deficiência e fornecer informações sobre saúde e segurança no trabalho às pessoas com deficiência contratadas.

Fator 2 - Adaptações: este fator identifica a percepção das pessoas em relação às adaptações nas condições e instrumentos de trabalho, realizadas pela empresa, para facilitar a inserção de pessoas com deficiência.

Fator 3 - Práticas de RH: este fator indica a percepção das pessoas em relação à adequação das práticas de seleção, treinamento, promoção e transferência, realizadas pela empresa, com vistas a inserir as pessoas com deficiência (FREITAS, 2009, p. 5.).

Cabe ressaltar também que muitas vezes a própria empresa torna o mercado pouco atrativo para as pessoas com deficiência, devido à constante oferta de vagas operacionais (HABER, 2015). Os gestores ainda não consideram as pessoas com deficiência em cargos mais estratégicos, pois têm uma visão equivocada desses profissionais ao considerar que geram mais custos em decorrência da acessibilidade. Nesse sentido, evidencia-se o contínuo treinamento dos profissionais responsáveis pela seleção e contratação de funcionários para que estejam preparados para lidar com a diversidade.



2.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE UM PROGRAMA DE EMPREGABILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para que uma empresa estabeleça um programa de empregabilidade para pessoas com deficiências é necessário compreender os seguintes focos de atuação: a acessibilidade, o mapeamento das funções e postos de trabalho e a sensibilização corporativa.

A acessibilidade é definida como o alcance para utilização com segurança e autonomia, dos espaços de modo geral (mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação) pelas PcD ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Compreende-se, portanto, que a acessibilidade do ambiente de trabalho deve estar adequada ao tipo de deficiência do colaborador para que este possa executar suas tarefas diárias em um ambiente sem riscos mediante sua deficiência (SCHWARZ; HARBER, 2006).

Para Manzini (2006 apud MOREJÓN, 2009), a acessibilidade não se traduz somente em permitir que as pessoas com deficiências participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. A acessibilidade consiste em uma metodologia de modificação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e da mudança da organização para diminuir o efeito de uma deficiência. Assim, a organização que estiver de acordo com os critérios de acessibilidade, garantirá um ambiente organizacional mais inclusivo, menos obstruído por barreiras arquitetônicas e que proporcione autonomia, conforto e segurança para os colaboradores com deficiência.

Quanto ao mapeamento das funções e postos de



trabalho, compreende-se que o colaborador com deficiência deve possuir os critérios técnicos necessários para o cargo, entretanto, suas limitações não podem entrar em conflito com as tarefas e funções exigidas. Assim, é importante desenvolver um estudo detalhado de todos os cargos e funções da organização, levando em conta os requisitos físicos, intelectuais e sensoriais fundamentais para o desempenho das tarefas e funções descritas pelo cargo (SCHWARZ; HARBER, 2006).

Vale destacar que, na elaboração de um programa de empregabilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no meio organizacional devem ser levadas em consideração, além das barreiras arquitetônicas, as barreiras culturais e atitudinais.

De acordo com Gil (2002), a empresa ao decidir incorporar pessoas com deficiência, deve preparar-se para lidar com o preconceito decorrente da falta de informação. Portanto, o processo de sensibilização tem como finalidade trabalhar possíveis resistências, sendo considerada uma oportunidade para a equipe se conscientizar dos aspectos conceituais, sociais e mercadológicos relacionados a este tema.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à abordagem, a presente pesquisa se caracteriza em qualitativa. Segundo Gonsalves (2011, p. 70), a pesquisa qualitativa preocupa-se com “[...] a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Considera-se que no presente trabalho, a investigação qualitativa está



relacionada à percepção dos participantes da pesquisa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza em descritiva. A pesquisa descritiva tem como principal objetivo “a descrição das características de determinada população [...] ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Ainda para Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas podem “proporcionar uma nova visão do problema”, além de ser o foco de pesquisadores voltados à atuação prática, podendo agregar soluções a instituições e empresas comerciais. Destaca-se que no presente artigo, a pesquisa descritiva constituiu a descrição dos fatores que dificultam a inclusão das pessoas com deficiências nas grandes e médias empresas do município de Brusque/SC.

Quanto aos métodos e procedimentos, a pesquisa se classifica como pesquisa bibliográfica e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica “significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 43).

De acordo com Gil (2010, p. 37), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

A população da pesquisa contou com seis gestores de recursos humanos das empresas de grande e médio porte do município de Brusque/SC e com o Fundador e Presidente da Associação dos Deficientes Visuais de Brusque e Região - ADVB.

Destaca-se que para classificação das empresas foi utilizado o critério de classificação adotado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2013) por



número de colaboradores.

Sobre o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, este consistiu na aplicação de questionário. Foram aplicados dois questionários: um para os gestores de recursos humanos e outro para o Fundador e Presidente da ADVB. O questionário direcionado aos gestores de Recursos Humanos - RH contou com 13 perguntas e foi aplicado por meio do Google Formulários e enviado por e-mail às empresas. Já o questionário aplicado ao fundador da ADVB contou com 12 perguntas e foi enviado por e-mail.

Vale ressaltar que o questionário foi enviado a um total de 23 empresas classificadas como grande porte e 71 empresas de médio porte. Do total de 94 empresas, somente 6 responderam o questionário; e a pesquisa eliminou a participação de uma empresa por não constar dentro da obrigatoriedade da lei (No momento da pesquisa, a empresa contava com 65 (sessenta e cinco) colaboradores. A obrigatoriedade da lei é direcionada às empresas com 100 (cem) ou mais colaboradores). Portanto, a pesquisa contou com a participação de 5 empresas.

Quanto à análise dos dados, considera-se que a análise utilizada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009, p. 44), a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.



O processo de análise de conteúdo procura estudar (analisar) o material obtido na coleta de dados e com estes ter indicadores e informações para desenvolver estudos sobre o conteúdo obtido na coleta de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os dados obtidos em relação à percepção dos gestores de recursos humanos das empresas participantes da pesquisa e do Fundador e Presidente da ADVB.

4.1 PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE RECURSOS HUMANOS DAS EMPRESAS DE GRANDE E MÉDIO PORTE DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE/SC

O Quadro 1 apresenta a quantidade de colaboradores que a empresa possuía no momento da pesquisa, e a quantidade de colaboradores com deficiência e o tipo de deficiência declarada.



Quadro 1 - Quantidade de colaboradores com deficiência e tipos de deficiência declarada

EMPRESAS	QUANTIDADE DE COLABORADORES	QUANTIDADE DE COLABORADORES COM DEFICIÊNCIA	TIPOS DE DEFICIÊNCIAS DECLARADAS
Empresa 1	488	14	Física, visual, auditiva e reabilitação
Empresa 2	405	7	Auditiva, visual, física, amputação de membros
Empresa 3	180	7	Física e auditiva
Empresa 4	120	3	Física e auditiva
Empresa 5	123	3	Física

Fonte: Filme “O Desprezo”, 1963.

Os dados demonstraram que conforme a relação do percentual mínimo de pessoas com deficiência ou reabilitadas da Previdência Social pela quantidade de colaboradores da organização, as Empresas 3, 4 e 5 estão em conformidade, visto que as empresas que têm até 200 colaboradores precisam preencher suas vagas de trabalho com 2% de colaboradores com deficiência (Quadro 1). A Empresa 1 também está em conformidade, possuindo 3% em seu quadro pessoal com colaboradores com deficiência. Por sua vez, a empresa 2 necessita da contratação de mais 3 colaboradores com deficiência para estar de acordo com



a lei. Em relação às deficiências declaradas percebeu-se a predominância das deficiências física e auditiva.

Considera-se que a inclusão social das PcD se tornou uma questão presente no corpo jurídico brasileiro. Entretanto, a aplicação eficaz da lei ocorrerá por meio do trabalho de conscientização (BAUMAN, 2005). Assim, entende-se que a inclusão social no mercado de trabalho daqueles que, por algum motivo se encontram em desvantagem, torna-se uma necessidade humanitária para a correção das desigualdades de acesso, as quais inferiorizam e excluem os indivíduos da vida social.

Nesse contexto e, considerando os dados obtidos, tem-se que nesse primeiro momento, das 5 empresas que estão na obrigatoriedade da lei, 4 empresas de Brusque estão garantindo o acesso ao trabalho para às PcD.

Em seguida, verificou-se se a empresa precisou realizar mudanças para receber o trabalhador com deficiência e, em caso afirmativo, quais mudanças foram necessárias (Quadro 2).

Quadro 2 - Mudanças para receber o trabalhador com deficiência.

EMPRESAS	MUDANÇAS PARA RECEBER O TRABALHADOR COM DEFICIÊNCIA
Empresa 1	Inclusão das libras, avaliação de ergonomia em alguns postos de trabalhos.
Empresa 2	Nenhuma.
Empresa 3	Pequenas adequações no processo produtivo.
Empresa 4	Mudar a cultura dos colaboradores focando na inclusão.
Empresa 5	Não.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Conforme evidenciado, a maioria das empresas analisadas precisou realizar algumas mudanças no ambiente organizacional para receber o trabalhador com deficiência (Quadro 2). O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 determina em seu Art. 37, que o modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho ocorre por meio da colocação competitiva em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Devem ser seguidas todas as regras de contratação na legislação trabalhista e previdenciária, observado o cumprimento de todas as normas e técnicas de acessibilidade, fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e de adaptação razoável, se necessária para cada caso.

Schwarz e Harber (2006) explicam que a organização que estiver em conformidade com os padrões de acessibilidade estará assegurando um ambiente organizacional mais incluso, menos obstruído por barreiras arquitetônicas e que proporcione autonomia, conforto e segurança para os colaboradores com deficiência.

As barreiras enfrentadas para a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência são destacadas no Quadro 3.



Quadro 3 - Barreiras enfrentadas para a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência.

EMPRESAS	BARREIRAS ENFRENTADAS PARA A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Empresa 1	As barreiras para a inclusão de deficientes talvez estejam mais na conscientização das pessoas envolvidas do que em problemas efetivos, mas alguns pontos devem ser citados como: ajustes ergonômicos; barreiras físicas nas edificações que custam caro para adequar; pessoas com baixa qualificação para assumirem postos com mais fácil inserção de PcD; pessoas com deficiência que não se candidatam as vagas (é muito difícil encontrá-los); restrições legais.
Empresa 2	Falta de incentivo fiscal e adequações físicas do local de trabalho quando necessário.
Empresa 3	Em nosso setor a maior parte do trabalho é manual e complexo. Dessa forma, dependendo da deficiência apresentada a adequação do processo não é possível.
Empresa 4	Cultura e instalações físicas.
Empresa 5	Uma delas é a acessibilidade (escadas, britas etc.) e outra é a questão da produtividade, pois muitas empresas não levam em conta que se é inclusão e se a pessoa tem limitações (dependendo da limitação) não irá produzir igual ou mais que outra com capacidade de 100%.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Sensibilização, acessibilidade, cultura organizacional e qualificação profissional foram as principais barreiras evidenciadas pelos gestores de recursos humanos (Quadro 3). Quanto à sensibilização e à cultura organizacional, entende-se que “é preciso reconhecer que o preconceito e a diferença existem para começar a superá-los. Conviver com indivíduos diferentes, como são as pessoas com deficiência, contribui para o avanço desse processo” (GIL, 2002, p. 25).

O direito à acessibilidade é uma exigência constitucional para que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa desfrutar das mesmas oportunidades, como a educação, habitação, lazer, cultura, novas tecnologias da informação, comunicação e inclusão no mercado de trabalho (LEITE; GARCIA, 2017).

No que diz respeito à qualificação profissional, Oliveira (2002) explica que mais do que qualificação profissional é primordial que a inserção aconteça em consonância com o que o mercado necessita, e a falta de atualização é um fator excludente.

Nesse contexto, Sassaki (2006) argumenta que a pessoa com deficiência, devidamente qualificada, apresenta qualidades, muitas vezes superiores às demais e que existem empresas inclusivas, as quais têm proporcionado as condições necessárias para que os deficientes realizem o seu trabalho. Entretanto, reconhece que a falta de qualificação profissional tem desencadeado um impasse nos processos inclusivos.

Em relação aos fatores que facilitam a contratação das pessoas com deficiência, o Quadro 4 retrata a opinião dos gestores.



Quadro 4 - Fatores que facilitam a contratação das pessoas com deficiência.

EMPRESAS	FATORES QUE FACILITAM A CONTRATAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Empresa 1	Não vejo fatores que facilitam. Existem muitas mais restrições do que facilidades.
Empresa 2	Nenhum fator facilita
Empresa 3	Conforme a deficiência apresentada a facilidade de adaptação do posto de trabalho é simples e possível.
Empresa 4	Eles se mostram motivados e comprometidos por se sentirem úteis e capazes
Empresa 5	Na verdade, nenhum, pois existem cotas e por isso existe a contratação (grosso modo)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A percepção dos gestores sobre os fatores que facilitam a contratação das pessoas com deficiência foi diversa e negativa (Quadro 4). Entende-se que uma alternativa para as empresas promoverem a inclusão de PcD está na parceria com ações comunitárias por meio de grupos de treinamento específicos que contribuam para a mudança de comportamento, incentivando a participação, eliminação das barreiras sociais e do preconceito (GIL, 2002).

O Quadro 5 demonstra as estratégias adotadas pela empresa para cumprir a Lei de Cotas:



Quadro 5 - Estratégias adotadas pela empresa para cumprir a Lei de Cotas.

EMPRESAS	ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELA EMPRESA PARA CUMPRIR A LEI DE COTAS
Empresa 1	Divulgação constante de vagas e diversos meios de comunicação; parceria com instituições que incentivam a inclusão (SESI, CAPES, APAES, Associações etc.).
Empresa 2	Buscar candidatos em entidades que realizam o cadastramento de pessoas com deficiência.
Empresa 3	Atualmente, estamos atendendo à legislação. Mesmo, assim, todas as vagas abertas são oferecidas sem restrições de deficiência. Já, internamente, damos oportunidades de crescimento para incentivar a pessoa a permanecer em nossa empresa.
Empresa 4	Anúncios nas mídias sociais e outros meios de divulgação, contratação de agências e contato com escolas e entidades especializadas
Empresa 5	Incentivar familiares ou conhecidos dos próprios funcionários (que se enquadrem nas cotas) a conhecer a empresa, e seus benefícios, além de os benefícios agregados por se tornar um cotista. Divulgamos a importância de socializar com outras pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Divulgação, informação e parcerias são as estratégias mais utilizadas pelas empresas para cumprir a Lei de Cotas (Quadro 5). Destacam-se as parcerias com instituições especializadas propiciam condições de desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao ambiente corporativo, além de a capacitação profissional e encaminhamento de



pessoas com deficiência ao mercado de trabalho (SANTOS, 2008).

O Quadro 6 demonstra se as empresas oferecem ou não algum treinamento, ou desenvolvem algum programa para trabalhar com as pessoas com deficiência, e se houve resistência ou algum tipo de preconceito por parte dos colegas de trabalho em aceitar o trabalhador com deficiência.

Quadro 6 - Programa para trabalhar com as pessoas com deficiência e sobre a resistência.

EMPRESAS	PROGRAMA PARA TRABALHAR COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	RESISTÊNCIA
Empresa 1	Não	Sim
Empresa 2	Não realizou.	Não
Empresa 3	Treinamento padrão para desenvolvimento das tarefas, com acompanhamento pós treino.	Não
Empresa 4	Alteramos nosso programa de Integração e fizemos reuniões com todos os colaboradores. Além de um treinamento diferenciado para os PCDs.	Não
Empresa 5	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme se pode observar no Quadro 6, algumas empresas oferecem treinamento e outras não. Considera-se que o processo de inclusão do colaborador com deficiência no ambiente corporativo requer muitas vezes o suporte de profissionais especializados com o intuito de facilitar



a integração do funcionário e auxiliar na adaptação ao novo ambiente. Treinamentos e palestras são necessários, incentivando a dissolução das barreiras e da intolerância diante das disparidades (GIL, 2002).

Quanto à resistência ou algum tipo de preconceito por parte dos colegas de trabalho em aceitar o trabalhador com deficiência, a maioria das empresas revelou que não houve essa atitude. Considera-se que entender e respeitar o colega de trabalho com deficiência é uma forma de compartilhar experiências que enriquecem as relações humanas, agregam valor e desenvolvem o potencial individual (BERTHOU, 2009).

Foi questionado aos gestores de recursos humanos se a empresa oferece as mesmas oportunidades de crescimento profissional para os cargos ocupados pelo trabalhador com deficiência. As respostas foram unânimes em afirmar positivamente a oportunidade de crescimento profissional.

Considera-se que, as PcD têm direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Lei 13.146/2015, Art. 34). Desse modo, as pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

Nesse sentido, a pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais colaboradores. É também garantido aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

O Quadro 7 apresenta as vantagens para a empresa com a contratação de profissionais com deficiência.



Quadro 7 - Vantagens para a empresa com a contratação de profissionais com deficiência.

EMPRESAS	VANTAGENS PARA A EMPRESA COM A CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS COM DEFICIÊNCIA
Empresa 1	A empresa ganha ao integrar e facilitar acesso e direitos iguais às pessoas. Gerar a diversidade e a percepção de inclusão social traz um ganho não mensurável às empresas que impacta nos relacionamentos, no respeito ao próximo e na percepção de poder participar de uma mudança social e cultural.
Empresa 2	Cumprir a legislação.
Empresa 3	Integração dos colegas de trabalho e com a inclusão a empresa fica bem vista perante a sociedade.
Empresa 4	Mais comprometimento e dedicação.
Empresa 5	Apesar de suas limitações, a empresa ganha e abre caminhos para o desenvolvimento humano e desperta as pessoas "normais" para a vida.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com o Quadro 7, os gestores apontaram que além de cumprir a legislação, o ambiente organizacional incorpora conceitos práticos de diversidade e humanização. De acordo com Gil (2002), a empresa que inclui pessoas com deficiência gera ganhos no ambiente de trabalho, pois esta iniciativa reforça o espírito de equipe dos colaboradores, intensificando a sinergia em volta dos objetivos comuns e demonstrando seus valores coletivamente. Sendo possível também, obter ganhos de produtividade por meio da possibilidade de ver novas oportunidades geradas pela



diversidade presente na organização.

O Quadro 8 apresenta a opinião dos gestores sobre o que ainda precisa ser feito para que o programa de contratação de pessoas com deficiência seja mais ágil e eficaz.

Quadro 8 - O que precisa ser feito para melhorar o programa de contratação de pessoas com deficiência.

EMPRESAS	O QUE PRECISA SER FEITO PARA MELHORAR O PROGRAMA DE CONTRATAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Empresa 1	Melhorar a legislação, programas de educação para as pessoas com deficiência; programas de inserção nas empresas.
Empresa 2	Realizar incentivos fiscais para empresas que se habilitam a contratar pessoas com deficiência.
Empresa 3	Um programa municipal de captação de currículos de pessoas com deficiência que queiram estar no mercado de trabalho, facilitaria para as empresas que têm vagas acessar essas pessoas e dar oportunidades.
Empresa 4	Cursos técnicos para melhor formação, mais envolvimento e abertura das empresas.
Empresa 5	Muita coisa, uma delas é mudar a ideia de que contratar pessoas com deficiências é um investimento muitas vezes sem retorno suficiente.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observou-se a necessidade da informação e da sensibilização geral, isto é, da sociedade como um todo e também das empresas (Quadro 8). Nesse aspecto, considera-



se que a sensibilização é uma oportunidade para instruir a todos os envolvidos sobre os aspectos conceituais, legais, sociais e mercadológicos sobre a contratação das pessoas com deficiência (SCHWARZ; HARBER, 2006).

4.2 PERCEPÇÃO DO FUNDADOR E PRESIDENTE DAADVB

A pesquisa contou com a participação do Fundador e Presidente da ADVB. No momento da pesquisa foi verificado que o participante desenvolve as seguintes atividades profissionais: atua na Central de Atendimento à Pessoa com Deficiência - CEPED, é docente, Fisioterapeuta, funcionário público e Conselheiro Estadual no Conselho Estadual de Assistência Social - CEAS. O participante relatou também que nasceu com glaucoma congênito e que perdeu a visão por completo aos quatorze anos.

Diante das atividades profissionais descritas pelo participante, percebeu-se um alto nível de envolvimento com diversos grupos e associações que dão suporte a pessoas com deficiência. Segundo o participante, como existem diversos tipos de deficiências, cada uma deve ser abordada da melhor maneira de acordo com sua particularidade. Para isso, é essencial que tanto o colaborador quanto as empresas que irão recebê-lo, estejam dispostos a facilitar esse processo para ambos os lados. A falta de políticas públicas que incentivem essa inclusão também é um fator apontado por ele.

Em seguida, questionou-se ao participante se existe dentro do grupo ou na cidade de Brusque, algum esquema de suporte emocional para as pessoas com deficiência. O participante informou que:

Não. Cada deficiência tem as suas instituições



mantidas pela sociedade civil organizada, onde as pessoas com deficiência recebem atendimentos múltiplos dentro das suas necessidades. O apoio tem que ser buscado via Secretária de Saúde, dependendo da situação apresentada. E não são recomendados serviços que estimule a segregação. As pessoas com deficiência devem usar os meios de acompanhamento emocional como qualquer outro cidadão.

Considera-se que a existência de uma deficiência não é, necessariamente, um impedimento nas ações diárias do indivíduo, mas uma condição que dificulta as relações com o ambiente. Sobre as barreiras enfrentadas para a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, o participante ressaltou as barreiras atitudinais e a acessibilidade. Quanto aos fatores que facilitam a contratação das pessoas com deficiência, o participante retratou os seguintes fatores:

A obrigatoriedade da lei. A capacitação das pessoas com deficiência e também as empresas quando estão capacitadas para receber as pessoas com deficiência, isso facilita e muito na contratação.

Compreende-se que na prática, apenas a garantia legal de inclusão no mercado de trabalho não é suficiente para que isso aconteça de maneira completa e favorável para pessoas com algum tipo de deficiência. A questão da acessibilidade envolve a sensibilização que é necessária para eliminar determinadas barreiras sociais e culturais. Além disso, a conscientização sobre essas resistências deve atingir a equipe como um todo, proporcionando a chance de mudar



conceitos enraizados (SCHWARZ; HARBER, 2006).

Portanto, torna-se essencial que os responsáveis por essas contratações e o mercado de trabalho em si, reconheçam as pessoas com deficiência por suas capacidades, dando a elas uma chance de fazer parte da sociedade também por meio de trabalho remunerado.

Em relação à existência de motivação das pessoas com deficiência em procurar emprego e buscar independência, o participante explicou que:

Sim, hoje percebemos que a pessoa com deficiência está mais motivada a buscar emprego. As oportunidades estão surgindo sempre, mas em decorrência da legislação em vigor. E também porque há uma necessidade inerente ao ser humano que é a busca pelo sustento. A pessoa nos dias atuais necessita do trabalho para sobreviver, o BPC, não é o suficiente para se manter.

Destaca-se que o Benefício de Prestação Continuada - BPC que é um salário mínimo pago mensalmente à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover seu sustento.

Verificou-se também como ocorre a adaptação no emprego e o crescimento profissional no ambiente organizacional:

Depende de cada situação, cada deficiência é uma deficiência, não dá para estabelecer parâmetros porque cada uma tem a sua particularidade na sua deficiência. Para mim é normal, porque sou eu quem sempre estou na busca do meu aperfeiçoamento.



Para esta questão não é possível apresentar uma resposta que represente todas as PcD. O questionário foi aplicado com um único indivíduo e, como ele menciona, são diversos tipos de deficiência e cada uma tem suas particularidades, devendo haver interesse por capacitação e aperfeiçoamento profissional por parte do indivíduo. Nesse sentido, Cavalcante e Jorge Neto (2006) destacam a falta de incentivo à qualificação profissional como um dos principais obstáculos para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Quanto aos ganhos para a empresa com a contratação de profissionais com deficiência, o participante evidenciou como vantagem o cumprimento da legislação e a oportunidade de a empresa realizar a inclusão social. Por fim, verificou-se a opinião do participante sobre o que ainda precisa ser feito para que o programa de contratação de pessoas com deficiência seja mais ágil e eficaz:

Desenvolver mais políticas públicas neste sentido, mais campanhas e principalmente conscientizar esse mercado de que as pessoas com deficiência antes de tudo são pessoas. A deficiência é somente uma limitação que pode ser suprida com adaptações e seguir adiante sem problemas, sendo produtivo, produzindo riquezas. As pessoas com deficiência precisam ainda ser vistas e necessitam de oportunidades de igualdade. Compreendo que falta para as empresas capacitações, precisamos levar ao conhecimento dos empresários que tudo é capaz. A pessoa com deficiência também pode ser colaborador na produtividade de riqueza.



Como mencionado anteriormente, a obrigatoriedade da lei e até mesmo os incentivos fiscais não são suficientes para garantir a inclusão de PcD no mercado de trabalho. A falta de preparo das empresas e dos profissionais de RH acaba fazendo exatamente o oposto: inserindo mais barreiras entre as pessoas e o mercado de trabalho. Entender o valor que as pessoas com deficiência possuem e o quanto podem agregar como um todo nas empresas – não somente enquanto geram riquezas, mas também trazendo uma nova perspectiva – é essencial para promover o processo de inclusão (FREITAS, 2009).

Diversos autores evidenciaram a necessidade de conscientização e a sensibilidade como fatores essenciais para que esse processo aconteça e seja favorável para ambos os lados. Para Gil (2002, p. 25), o primeiro passo é “reconhecer que o preconceito e a diferença existem para começar a superá-los”. É preciso saber lidar com as diversidades, a fim de que a inclusão seja real e profunda, humanizando o ambiente de trabalho e garantindo a acessibilidade de maneira igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de identificar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte no município de Brusque/SC. Nesse contexto, a pesquisa analisou primeiro a percepção dos gestores de recursos humanos das empresas sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho local e depois a do Fundador e Presidente da ADVB.

Os resultados evidenciaram que das cinco empresas participantes da pesquisa que estão na obrigatoriedade da lei,



quatro empresas do município de Brusque estão garantindo o acesso ao trabalho para as PcD e que, em relação às deficiências declaradas percebeu-se a predominância das deficiências física e auditiva.

A pesquisa evidenciou também os seguintes apontamentos, conforme a percepção dos gestores de recursos humanos: realização de algumas mudanças no ambiente organizacional para receber o trabalhador com deficiência; sensibilização, acessibilidade, cultura organizacional e qualificação profissional são as principais barreiras para a inclusão no mercado de trabalho das PcD; percepção negativa quanto aos fatores que facilitam a contratação das PcD; divulgação e informação são principais estratégias utilizadas pelas empresas para cumprir a lei de cotas; algumas empresas oferecem treinamento e outras não para trabalhar com das PcD; não houve resistência ou preconceito por parte dos colegas de trabalho em aceitar o trabalhador com deficiência; as empresas foram unânimes em afirmar positivamente a oportunidade de crescimento profissional para as PcD; como vantagem na contratação de profissionais com deficiência foi apontado o cumprimento da legislação e a incorporação de conceitos práticos de diversidade e humanização no ambiente organizacional; informação e sensibilização são os instrumentos para tornar o programa de contratação de pessoas com deficiência mais ágil e eficaz.

Quanto à percepção do Fundador e Presidente da ADVB sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho local, a pesquisa mostrou que: Ser essencial que, tanto o colaborador quanto as empresas, estejam dispostos a facilitar o processo de inclusão; a ausência de políticas públicas dificulta o processo de inclusão;



não existe em Brusque algum esquema de suporte emocional para as pessoas com deficiência; e cada deficiência tem as suas instituições mantidas pela sociedade civil organizada; o comportamento (atitudes) e a acessibilidade são as principais barreiras enfrentadas para a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência; a obrigatoriedade da lei, a capacitação das pessoas com deficiência, como também das empresas são os principais fatores que facilitam a contratação das pessoas com deficiência; a crescente motivação das pessoas com deficiência em procurar emprego e buscar independência; depende de cada situação, de cada deficiência e de cada pessoa a adaptação no emprego e o crescimento profissional no ambiente organizacional; o cumprimento da lei e a inclusão são os principais ganhos para a empresa com a contratação de profissionais com deficiência; desenvolver mais políticas públicas, mais campanhas e, principalmente, conscientizar o mercado de que as pessoas com deficiência antes de tudo são pessoas. Estas são as principais mudanças que precisam ser realizadas para que o programa de contratação de pessoas com deficiência seja mais ágil e eficaz.

Como limitações da pesquisa, aponta-se o uso do estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa, uma vez que o estudo se baseou no conhecimento e na percepção dos participantes, que podem desconhecer ou não conhecer suficientemente o assunto tratado, ou eventualmente, abordar de maneira não precisa ou enviesada alguma prática relatada.

Para a realização de estudos futuros, sugere-se a ampliação do tema em questão, abordando demais municípios da região do Vale do Itajaí, visando conhecer os desafios e oportunidades para pôr em movimento um efetivo processo de inclusão. Compreende-se que ao assegurar às pessoas



com deficiência um ambiente de trabalho acessível, acolhedor e seguro, a região/estado/país promoverá a saúde desse segmento da população, uma vez que as condições de vida e trabalho determinam as condições de saúde dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANAMT - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MEDICINA DO TRABALHO. **País tem mais de 418 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://www.anamt.org.br/portal/2018/01/17/pais-tem-mais-de-418-mil-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso: 17 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 3.298**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 16 maio 2018.



_____. **Decreto nº 5.296**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. **Lei nº 8.213**, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.098**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Portaria interministerial nº 13**, dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social - INSS e dos demais valores constantes do Regulamento da Previdência Social - RPS. Brasília, de 9 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/documents/10157/12139241/MPS+-+PORTARIA+INTERMINISTERIAL+N%C2%BA%2013,%20DE+9+DE+JANEIRO+DE+2015>. Acesso em: 15 mar. 2018.



BERTHOU, F. X. **Mentalidade includente, sociedade inclusiva**. São Paulo: Memnon, 2009.

BEUREN, Ilse Maria. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade**: Teoria e Prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa; JORGE NETO, Francisco Ferreira. **O portador de deficiência no mercado formal de trabalho**. Jus Navigandi, Teresina, ano 5, n. 51, out. 2001.

FEBRABAN - FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS. **A ação de recursos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência**. São Paulo: Febraban, 2006.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos**: o direito do trabalho, uma ação afirmativa. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, 2005.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **Inserção e gestão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**: um estudo de caso. São João del-Rei, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. **A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP**. 2012. 133 f. Dissertação (Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HABER, Jaques. **Um panorama positivo para uma mudança necessária**. 2015. Disponível em: <https://blog.isocial.com.br/a-inclusao-de-profissionais-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-um-panorama-positivo-para-uma-mudanca-necessaria/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LEITE, Flávia Piva Almeida; GARCIA Gustavo Filipe Barbosa. **Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho: cotas nas empresas e proteção contra a dispensa na sociedade da informação**. Revista de Direito Brasileira, São Paulo, v. 17, n. 7, p. 245 - 260, mai./ago. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2013.



MOREJÓN, Kizzy Morejón. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 2009. 252f. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Jacqueline Moreira; ARAÚJO, José Newton Garcia; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Pucminas), v. 6, n. 1, mai. 2006.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. **Escola, trabalho e qualificação profissional**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

SANTOS, Manoel Antônio dos. **Qualidade, Diversidade e Acessibilidade do Conhecimento Científico**. Paidéia, Ribeirão Preto, v.18, n.40, p. 217-220, ND. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, p. 8-11, 2003.

SCHWARZ, Andrea; HARBER, Jaques. **A ação de recursos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência**. São Paulo: FEBRABAN, 2006. 54.p.



SEBRAE - SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Anuário do Trabalho na Micro e Pequena Empresa. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.** Brasília: DIEESE, 2013.

VIOLANTE, Rômulo Rodrigues; LEITE, Pereira Lúcia. **A empregabilidade das pessoas com deficiência:** uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 14, n. 1, 2011.



PARTE 2 - INCLUSÃO





PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

WIGGERS, Eliz Marine

4

1 INTRODUÇÃO

Uma prática profissional que atenta para o respeito e para a defesa da diversidade, que assume um compromisso com os direitos humanos, bem como contemple as necessidades educativas de todos os alunos têm sido uma tarefa emergente e relevante. Para isso, muitos cursos de Ensino Superior têm inserido a inclusão na formação dos futuros profissionais. Assim sendo, o objetivo deste capítulo é problematizar a Psicologia e os processos de inclusão.

Nesse sentido, esta proposta se dá por considerar que estes temas - Psicologia, processos sociais e educativos, e inclusão, estão permeados pelo que Foucault (2010) aponta como práticas de saber relacionados intrinsecamente às relações de poder. Afinal de contas, a inclusão tem sido comumente relacionada ao contexto educativo e, por isso, um espaço marcado pelas práticas de saber. Assim, quando



uma pessoa se coloca no lugar de quem aceita o desafio de denunciar as práticas de saber e resistir às relações de poder, também pode apontar práticas de liberdade, ao mesmo tempo em que gera problematizações.

Foucault (2010) enfatiza que a problematização das relações de poder é uma ação política incessante, e que deve ser inerente a toda existência social. Ele evidencia sua proposta de compreensão e, ao mesmo tempo, de envolvimento político, por meio de um movimento de estranhamento do que se considera 'natural'. O autor orienta por meio de seus escritos o entendimento do processo de desnaturalização do que são as pessoas, e como elas o vivenciam. A partir desses apontamentos, passa-se a expor o entendimento acerca da inclusão que, de diferentes modos, participa da produção de liberdade.

O que se compreende por inclusão? O conceito de inclusão pode denotar aspectos distintos para pessoas e contextos diferentes, e dependendo de que perspectiva compreendem este tema, ou fenômeno. Nesse sentido, Fonseca (2004, p. 47) evidencia de qual ponto de vista se deve partir, porque o termo inclusão sugere compromisso com alguns aspectos, como a "Criação de uma sociedade mais justa; Desenvolvimento dum sistema educativo mais equitativo; Promoção de respostas da escola regular à diversidade e à heterogeneidade, como meio para tornar realidade tais designíos".

Assim, a inclusão envolve resistências, desafios para ser posta em prática, mas, ao mesmo tempo, envolve radicalidade de posicionamento, compromisso ético e político com os direitos humanos, e exige respeito à singularidade e às diversas culturas, empatia, bem como amplitude e complexidade de reflexão. Ainda, a inclusão implica muito



mais do que abordar aspectos relativos às deficiências ou à educação especial, mas de repensar aspectos das relações vivenciadas no âmbito social, e mais amplo do que no espaço da escola.

Nesse sentido, ao abordar apontamentos relativos à inclusão, também se propõe destacar a legislação vigente e que enfatizam a inclusão implicada com os direitos humanos, bem como ampliar a discussão para o âmbito da interculturalidade, tema este que abarca as diversas etnias e que tem sido pouco abordado nas publicações sob a ótica da inclusão. Cabe ressaltar que esses escritos e reflexões partiram de diálogos estabelecidos e apontamentos abordados na disciplina de “Psicologia e Inclusão Social”, desenvolvida no Curso de Psicologia da Unifebe. Assim, em termos metodológicos, esses escritos se inscrevem como uma pesquisa bibliográfica, pois expõem contribuições sobre inclusão, de um ponto de vista social, histórico e crítico.

2 A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Quando se propõe a problematizar o tema da inclusão, e ao deparar com este conceito no contexto de formação de psicóloga(o)s, percebe-se que esse conceito tem sido amplamente discutido com relação ao espaço da escola, ou âmbito educativo. Raramente se faz uso desse tema de modo social e de forma ampla, para se refletir sobre como são alicerçadas as relações humanas. Apesar de o contexto da escola expressar as relações humanas, os questionamentos levantados por Schilling e Angelucci (2016, p. 701) parece pertinente para ampliar a compreensão da inclusão:

Será a escola um espaço onde todos compartilham



totalmente o mesmo idioma? Os conflitos na escola são múltiplos e complexos, assim como os da sociedade em que está imersa: instituição cercada de debates sobre o quê, como, para quem ensinar. Quem pode ensinar, quem pode orientar, quem pode coordenar, quem pode dirigir? É uma instituição disputada, com seu sentido sempre questionado. Voltada para o trabalho? Para o mercado? Para a formação plena? Instituição que está, o tempo todo, reproduzindo e contestando, docilizando e revolucionando, criando novas formas de sujeição e de liberdade. É, ao mesmo tempo, lugar de encontro e de desencontros entre gerações: é o único lugar onde se encontram os novos, aqueles que estão chegando, e os mais velhos, os que de alguma forma transmitirão aquilo que é considerado importante para a sociedade.

Ainda, além desses questionamentos e apontamentos relativos ao âmbito da escola, somam-se o fato de que em relação à educação inclusiva, apesar de ser considerada inquestionável do ponto de vista ético, “ainda se detectam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, dos outros pais, adotando a maioria deles uma atitude de tolerância não concordante, quando não assumem outras posições mais discordantes” (FONSECA, 2004, p. 49).

Do ponto de vista do que é praticado na escola, nesta, muitas vezes se adota uma posição de encaminhar, em vez de assumir a inclusão como algo a ser defendido e assumido por todas as pessoas que estão na escola, sejam os dirigentes, professores, alunos e funcionários. Assim, Ribeiro (2003, p.



48) afirmava que “[...] esta se vê incapaz de resolver toda a problemática, que antes se eximia de cuidar, apenas com os recursos de que dispõe, porque simplesmente podia encaminhá-la a outras instâncias”. Ou seja, como acrescenta Ribeiro (2003), a confusão e a resistência a todo o processo de mudança radical, exige que a inclusão, seja instaurada.

Assim, do ponto de vista do que tem sido exercido no contexto da prática educativa, e ou da atuação e da formação de psicóloga(o)(s), é que a inclusão tem sido considerada como exclusiva de quem atua com as pessoas com deficiência. Em uma entrevista realizada por Sofiato e Angelucci (2017) com o professor David Rodrigues, referência em inclusão e com uma série de publicações relativas ao tema, enfatizam que “[...] temos que considerar que a educação inclusiva é um processo muito mais lato do que a simples educação de alunos com condições de deficiência na escola regular”. (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 291).

Ainda, evidenciam que a educação inclusiva tem o intuito de promover a participação e o sucesso de todos os alunos. Sofiato e Angelucci (2017, p. 291) enfatizam que “Por vezes ouvimos dizer que ‘há alunos de inclusão’, mas, na verdade, todos os alunos devem ser de inclusão”, pois, afinal de contas, incluir implica defender um direito humano, e, ainda, mais do que isso, é um direito que contribui para intensificar todos os outros direitos, e que todos devem ter acesso. Sobre o fato de que muitas atuações relativas à inclusão têm seu foco voltado às pessoas com deficiência, Sofiato e Angelucci, (2017, p. 292) citam que

A condição de deficiência tem uma função digamos que “profética” em relação à inclusão. Profética, porque anuncia a diversidade visível da nossa



escola e que, por ser visível, torna-se impossível de ser ignorada. Olhando para uma pessoa com deficiência parece óbvio que é preciso e necessário que alguns aspectos do currículo tenham que ser adequados e adaptados para ela. Não é, pois é de estranhar que, muitas vezes, a inclusão esteja centrada no processo social e escolar de pessoas com deficiência. Por vezes, ouvimos dizer que “esta escola não trabalha a inclusão porque não tem alunos com deficiência”. Nada mais errado: a inclusão é um valor transversal da escola e deve ser promovida para todos os alunos, tenham eles condições de deficiência ou não. (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 292).

Mas, como compreender esta atuação de profissionais de saúde e psicóloga(o)(s), um tanto equivocada, que tem centrado a inclusão ao âmbito das deficiências? Como evidenciam Schilling e Angelucci (2016) há um movimento de individualização e patologização intenso em curso. Assim, cabe (re)pensar o lugar que as ciências da saúde têm ocupado nesse debate, pois, muitas vezes, tem sustentado as impossibilidades de convivência dos estudantes em decorrência de seus aspectos individuais, sejam eles orgânicos ou psicológicos. Também, ocorre de estarem

[...] responsabilizando as classes populares e sua insuficiência cultural para o estabelecimento do diálogo e da experiência da vida na comunidade escolar, ora responsabilizando os educadores que, malformados, não saberiam utilizar as técnicas adequadas para a aproximação com uma população



tão marcada por impossibilidades (orgânicas, psicológicas, familiares, culturais). (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 704).

Nesse sentido, pode-se notar uma série de explicações como ‘naturais’ e que justificam as recomendações técnicas, podendo ser entendidas como ‘manuais do bem conviver’ construídas, muitas vezes, por profissionais da área da psicologia, para instruir docentes, e, conseqüentemente, sustentar seus discursos, para “produzir regimentos em sala de aula, como estabelecer diálogos adequados com a família, como planejar a aula de modo a impedir atitudes indisciplinadas” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 704). Assim,

Oscila-se entre a expressão “a culpa é do sistema” e a “culpa é da família que não educa”, “a culpa é do indivíduo”. É assim que um professor pode, ao mesmo tempo, perceber crianças e jovens subjugados aos efeitos de uma política educacional que carrega, desde sua concepção, impedimentos e fragilidades, e permanecer imputando a conduta de estudantes a aspectos de sua personalidade patológica, de sua má índole, de sua falta de educação familiar. (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, pp. 709-710).

Cabe considerar que ao longo da história da humanidade o ‘diferente’, o ‘desviante’, o ‘anormal’ (isto é, fora da norma) foi visto de forma depreciativa. De fato, até bem recentemente, a diversidade humana era encarada como uma ‘aberração’ e toda forma de ser ou comportamento desviante



do padrão era considerado indesejável, inferior, sendo o sujeito passível de estigmatização e exclusão do convívio social. As transformações pela qual passou a civilização e os avanços tecnológicos e científicos, principalmente na área da saúde, tornaram possível o cuidado e o atendimento adequado. No entanto, a discriminação persiste. Mesmo que na atualidade, no mundo dito ‘civilizado’, as pessoas com deficiência não pereçam, nem sejam assassinadas, pode-se dizer que socialmente elas são exterminadas. São assim, excluídas das responsabilidades sociais, mas também dos privilégios, vantagens e oportunidades, inclusive afetivas (GLAT et al., 2006).

É desse modo que as práticas de profissionais da saúde acabam por gerar processos de violência e exclusão, e que, assim, acabam por dificultar que sejam exercidos processos de inclusão. Assim, acrescenta radicalmente Fonseca (2004, p. 58), que “[...] Ser deficiente ou diferente, não é, nem nunca foi sinônimo de limitação na adaptação, na aprendizagem ou na realização pessoal-social. [...] Estar incluído, portanto, é um direito básico e não qualquer coisa que se merece”.

Fleuri (2003), ao abordar a relação entre interculturalidade e educação, proporciona um norte. Cabe questionar os padrões de normalidade, ou os processos de normalização que têm sido correntemente praticados, e ao gerar estas problematizações, envolve

[...] reconsiderar a relação com todas aquelas pessoas que, por suas limitações físicas, são consideradas “deficientes”. Mas, sobretudo, em questionar as próprias relações de poder e os próprios dispositivos de elaboração de saber



vigentes na escola, que negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes. (FLEURI, 2003, p. 29).

Contudo, os ideais disseminados pela proposta da inclusão ressaltam ainda mais as características da sociedade da qual as pessoas fazem parte: uma sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença. Assim, Fleuri (2003) provoca ao estar face a face com o estranho, como os indivíduos se relacionam com as diferenças, deparam-se com o desconhecido, evidenciam as práticas exercidas, e que não podem ser reconhecidas e, nem mesmo apropriadas. Ainda, aponta de modo intenso e compromissado, e exige repensar, pois

Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos, (FLEURI, 2003, p. 30).

Assim, cabe ressaltar que a inclusão tem como um de seus princípios a ruptura com a ideia de padrão, de absoluto. Glat et al. (2006) também a chama de “paradigma da acessibilidade”, pois nela estão contempladas a equiparação de oportunidades, independentemente de cor, raça, classe



social, sexo, deficiência, entre outras, e o respeito e aceitação da diferença. Além disso, o discurso da inclusão está na pauta do dia de grande parte dos países, seja por questões raciais, de gênero, sexualidade, crença religiosa, condições orgânicas, entre outras.

Desse modo, ainda mergulhados nessas provocações, continua-se a apontar como se pode exercer os processos de inclusão, seja por meio de legislações, ou nos envolvimento com a educação e com a dimensão social.

3 AS LEGISLAÇÕES E OS DESAFIOS PARA ALCANÇAR A INCLUSÃO

A inclusão, tal como é compreendida atualmente, deriva de uma série de aspectos éticos, filosóficos, sociais e culturais, bem como da compreensão dos direitos relativos a todos e a cada um dos indivíduos. Cabe, pois, atentar para as mais variadas diretrizes sobre a inclusão, para garantir uma melhor compreensão e um compromisso mais eficaz na busca de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. É preciso que tudo aquilo que se defina em termos de inclusão, respeite certo embasamento legal, e em conformidade com diretrizes globais. No entanto, as exigências para que uma postura ética seja garantida, indicam as insuficiências nas ações de pessoas e de instâncias dentro de uma comunidade. Em outras palavras, quando as atitudes não vão de acordo com o desejável, é necessário colocar no papel o que se espera das pessoas.

Todavia, os avanços e as conquistas no campo da inclusão não podem ser negligenciados. Os processos de inclusão avançaram significativamente na defesa dos direitos por meio da publicação de leis, e das cobranças para que estas



fossem cumpridas. Mas, o que apontam as legislações? No Brasil, as políticas inclusivas têm seguido como fundamento a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada em 1990, e a Declaração de Salamanca, publicada em 1994.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa Declaração fornece definições e novas abordagens sobre a aprendizagem, aponta compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

Já a Declaração de Salamanca tem sido um dos principais documentos que estabelecem diretrizes para a inclusão social, sendo uma resolução das Nações Unidas, publicada em 1994. Ela aponta como princípio a necessidade de se ampliar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, propõe uma pedagogia centrada na criança, e que seja capaz de satisfazer as necessidades de todos. A Declaração de Salamanca tem como proposta balizar as ações educativas, para promover uma educação inclusiva de qualidade na escola regular, assim como combater atitudes discriminatórias, e promover a criação de uma comunidade escolar mais acolhedora.

No âmbito da educação brasileira pode-se ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, que é regulamentada pela Lei nº 9394/1996, em que se assumem as metas e as propostas estabelecidas na Declaração de Salamanca, para sustentar a implantação de políticas públicas, investimentos em educação inclusiva e, apontar subsídios para a formação dos profissionais da área da educação inclusiva, assim como orientações a respeito



das práticas pedagógicas.

Com relação às pessoas com deficiência, pode-se citar as legislações que têm possibilitado direitos no âmbito educativo e social. Entre elas destaca-se a Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como a Convenção da Guatemala, publicada em 2001, que esclarece sobre o fato de não se caracterizar como discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a inclusão ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Ainda, é relevante considerar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em Nova York em 2007, que possibilitou a assinatura do Decreto nº 6.949/2009, em que o governo brasileiro se responsabiliza a cumprir inteiramente os postulados dessa convenção. Essa Convenção também oportunizou a publicação brasileira, já em sua quarta edição em 2012, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas em Deficiência, pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que pertence à Secretaria de Direitos Humanos.

No âmbito da educação e da inclusão das pessoas com deficiência, destacam-se as publicações brasileiras, entre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um grupo de trabalho em 2007, pelo Ministério da Educação - MEC e divulgado em 2008, e que ainda se encontra em vigor. Outra publicação relevante é a Lei nº 13.146, publicada em 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem alcançado muitos direitos, e combatido amplamente exclusões, violências, e



buscado ampliar a inclusão social e educativa.

Recentemente, anunciando a relevância que a inclusão tem assumido no mundo e no Brasil, no Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, em Incheon em 2015, foi reafirmado o movimento global “Educação para Todos”. O documento publicado nessa ocasião, denominado de Declaração de Incheon, aborda as metas de Educação para Todos para os próximos catorze anos, ou seja, de 2016 a 2030. Pretende-se até 2030 “assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Ainda, conforme apontam Sofiato e Angelucci (2017, p. 293) “defende-se no documento uma educação inclusiva que e se adapte a cada estudante, que seja relevante para a sociedade e que respeite as diferentes culturas”.

As políticas e as práticas voltadas à educação inclusiva obedecem a parâmetros estabelecidos por documentos e leis que visam não somente padronizá-las, mas torná-las possíveis de se atingir a educação e uma vida social que seja inclusiva para todos. Mas, quando se observam a aplicação dos conceitos e os preceitos da inclusão na prática, parece que há um desconhecimento da legislação e desses preceitos. Porém, quando estes são conhecidos parecem desconsiderados, a partir dos argumentos de o que está na legislação é impossível de ser exercido, porque a realidade não dá conta de seguir o que consta nas legislações por falta de recursos pedagógicos, físicos e financeiros. Mas, por que isso ocorre? Sofiato e Angelucci (2017, pp. 290-291) apontam aspectos para compreender esses argumentos, pois

A profissão de professor é muito solitária. Ou



melhor, a sua solidão foi muito construída e alimentada. É como se a perspectiva individualista e meritocrática tão prevalente na escola tradicional não fosse exclusiva dos alunos, mas também dos professores. Espera-se um professor onisciente e autossuficiente. De certo, esta nunca foi uma opção muito correta, mas o desenvolvimento da escola nas últimas décadas torna esta opção verdadeiramente absurda [...]. Um professor sozinho, sem apoio, sem a cooperação dos seus colegas dificilmente poderá ser um professor capaz de responder capazmente aos desafios que a escola de agora lhe coloca.

Além da solidão, Fonseca (2004, pp. 54-53) aponta que a formação dos professores se pauta na “filosofia da homogeneidade, classificativa e na avaliação seletiva”. Assim, além da vivência da solidão, em que não se consegue ter colegas para junto pensar, para dividir experiências e trabalhar conjuntamente, nos deparamos com uma prática docente que tem sido fundamentada em uma formação homogeneizadora e, por consequência, excludente. Para reafirmar os processos de homogeneização e normalização na prática docente, Fonseca (2004, pp.53-54) ainda ressalta que “no momento em que a diversidade entre pela porta principal da escola, não quer dizer que a normalidade saia pela janela”. Ou seja, se anunciam desafios e conflitos se as práticas docentes não são repensadas.

Assim, os desafios e conflitos presentes no espaço da escola cabem ser encarados. Porque, como expressam Schilling e Angelucci (2016, p. 703), quando os conflitos que foram anunciados “não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos que podem ser



compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças”. Como construir uma escola justa? Para a construção de uma escola justa e, assim, inclusiva

[...] é preciso ser justo com a justiça, e a primeira justiça a fazer-lhe é ouvi-la, tentar compreender de onde ela vem, o que ela quer de nós. [...] é preciso também saber que essa justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade. (DERRIDA, 2007, p. 37).

Atentar para os alunos e respeitar sua singularidade têm sido aspectos importantes do exercício educativo, e que são poucos considerados. Além disso, considerar a singularidade envolve atentar para que se alcance, ainda, esta escola justa. Prestar atenção aos processos subjetivos envolvidos na ação de aprender envolvem muito mais do que estrutura física, recursos pedagógicos, mas atentar para as relações estabelecidas, para o cuidado com o outro e com o que eu penso sobre o outro. Como apontam Gomes e Souza (2014, p. 182)

[...] a versatilidade presente na configuração de sentidos e os desdobramentos vividos impõem, à compreensão da proposta inclusiva, desafios diferentes dos que têm sido indicados nos estudos e políticas públicas, como estruturação física das escolas, materiais pedagógicos, recursos variados, formação de professores, entre outros. A compreensão da complexidade das relações



de subjetivação vividas pelos sujeitos se revela como premissa básica ainda pouco considerada. (GOMES; SOUZA, 2014, p. 182).

Entre outros aspectos que são relevantes ao processo de ensino inclusivo, atentar para processos democráticos na escola. Em vez de o processo de responsabilização ou culpabilização, a escola inclusiva seria pautada em novas relações entre os educadores e os pais, mas “com base na premissa de que as parcerias serão frutíferas e reverterão na inclusão da criança na comunidade” (AIELLO, 2002, p. 97). Nesse sentido, as interações entre os pais dos alunos, os professores e os profissionais da escola começariam pela definição conjunta dos “tipos de currículos, serviços e locais que constituem uma educação apropriada, em vez de decidir se a escola proverá ou não serviços para os alunos com necessidades especiais” (AIELLO, 2002, p. 97). Assim, a educação especial não será dedicada à atuação somente para alguns alunos, mas o será especial para todos.

A inclusão exige filosofia e princípios adotados para que se possam atingir outros processos educativos e sociais. Pois, como apontam Sofiato e Angelucci (2017), as práticas de equidade estão intensamente relacionadas com a inclusão. A inclusão

[...] envolve, portanto, um exame crítico das práticas educacionais no seu todo, pois não há nenhum conjunto de ações que sejam por si só inclusivas. [...] A inclusão como filosofia de educação alerta, pois, para um sistema de valores, ela se não pode esgotar num conjunto de técnicas educativas mediáticas, na medida que toda a comunidade



educativa deve compartilhar tais valores em todas as práticas e em todas as atitudes. (FONSECA, 2004, p. 45).

Fonseca (2004) aponta que ao se referir aos estudantes implica pensar em adultos, com autonomia, em responsabilidade, em trabalho, e em educação ao longo da vida. Nessa direção, é preciso pensar na promoção de “qualidade de vida para todos os indivíduos sem exceção, que outrora foram crianças, mas amanhã serão cidadãos de pleno direito”. (FONSECA, 2004, p. 63) Assim, cabe ressaltar que a inclusão não se restringe à escola, ou aos processos educativos regulares, mas sim implicam em processos e relações sociais cotidianas. Frente a diversidade às respostas e ações “[...] não há de ser nunca uma decisão pontual, nem assumida individualmente, tampouco deve ser solucionado unicamente com ajudas externas: a colocação há de ser institucional, desde o plano escolar até o social” (CAMACHO, 2004, p. 12).

Nessa direção, em seguida, avança-se na reflexão sobre a inclusão ressaltando como está relacionada à intercultura, problematizando, ainda mais, como todos são implicados para que a inclusão seja um princípio social a ser atingido.

4 A INTERCULTURA E A INCLUSÃO SOCIAL

Quando se refere ao campo de debate relativo às variadas concepções e propostas que se relacionam aos processos de identidade e socioculturais diferentes, do que as pessoas vivenciam e do que estão acostumadas, constitui o que se denomina de intercultura, conforme aponta



Fleuri (2003). Consideram-se pertinentes, para avançar nas problematizações, indicar aspectos relevantes à inclusão, os questionamentos ressaltados por Fleuri (2003, pp. 23-24)

[...] o que significa ser brasileiro, ou ser sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem-terra, estudante, operário, classe média...? Cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade dessa não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias?

Muitas vezes, mencionam-se as características, os gostos, os jeitos, e consideram-se as identidades diferentes do modo de vida como fixas. Assim, como expressa Fleuri (2003), as diferenças culturais são abordadas em uma perspectiva estereotipada, em que se centraliza apenas nas aparências, ou nas manifestações externas dos fenômenos culturais. Assim, “Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem” (FLEURI, 2003, p. 24). Outro aspecto equivocado que é adotado na maioria das vezes, e que exige cuidados, é que

[...] as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...)



que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das interrelações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. (FLEURI, 2003, p. 24).

Considerando que os significados são produzidos e, dessa forma, não são fixos, mas implicam mobilidade, também as relações envolvem uma abertura à construção e à dinamicidade, tanto do ponto de vista subjetivo como social, já que “[...] o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, reistoricizados e lidos de outro modo” (FLEURI, 2003, p. 26). Nessa mesma direção, Camacho (2004) possibilita uma reflexão aprofundada sobre as questões políticas e econômicas que atravessam os processos de inclusão e os princípios da diversidade. A atenção à inclusão e à diversidade se constituem como

[...] um poderoso referente para reativar as tensões e os dilemas que estão afetando muitos países ocidentais e sociedades, a própria justiça, mas as gestoras do mercado, impulsionadoras da rentabilidade e da eficácia, promovem várias desigualdades, uma distribuição injusta dos recursos, altas cotas de pobreza, novas formas de discriminação. A pobreza e a desigualdade não são um fenômeno natural, senão fruto de políticas econômicas equivocadas e/ou defensoras



dos interesses dos mais poderosos e pressupõe identificar se a luta pela diversidade e a nulidade da pobreza é autêntica ou somente é um instrumento de propaganda a mais. (CAMACHO, 2004, p. 11).

Esses apontamentos são relevantes para que se possa rever as especificidades muitas vezes consideradas fixas e usadas como “propaganda”, seja nos espaços sociais quanto no espaço escolar, e atentar para como se consideram os aspectos culturais diferentes daqueles que se conhece e se vivencia, e ou até mesmo os “normais”. Como abordam Sofiato e Angelucci (2017, p. 292).

[...] crianças que têm graves perturbações do comportamento, que são disruptivas, agressivas com os colegas e com os professores, podem ser muito mais desafiadoras do que, por exemplo, um aluno com síndrome de Down. [...] muitas escolas que recebem alunos de etnia cigana enfrentam grandes dificuldades para conseguir compatibilizar a cultura cigana com a cultura escolar tal como a entendemos. Muitos professores dizem que preferiam ter alunos com deficiência a alunos de etnia cigana.

A sensibilidade com relação ao tema das diferenças culturais é recente, porém as dificuldades quanto ao encontro, e os decorrentes preconceitos e discriminações expressos por meio de discursos e ações, faz entender que os conflitos entre as culturas já são um tanto antigos, como aborda Fleuri (2003). Às vezes, parece que não se consegue antever saídas, e a inclusão nos aparenta ser muito desafiadora.



Como apontam Sofiato e Angelucci (2007, p. 293), “Não há dúvida de que vivemos tempos difíceis em nível mundial. Tempos em que nos parece que os valores dominantes cada vez mais se afastam da criação de comunidades e sociedades inclusivas”. E ainda, tal situação

[...] tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos “desenvolvidos” dirigem aos “subdesenvolvidos” para favorecer o seu crescimento. Da mesma forma, considerava-se necessário combater todas as formas “erradas” de pensamento mítico, religioso, popular, consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas. A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas



culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (FLEURI, 2003, p. 18).

Como já enfatizado anteriormente, sejam as posturas reducionistas, normalizadoras, e etnocêntricas e, assim, excludentes e violentas devem ser enfrentadas e combatidas firmemente, pois distanciam que a inclusão possa ser praticada. Sobre os desafios vivenciados para se alcançar a inclusão, em uma entrevista o Professor David Rodrigues enfaticamente aponta:

Eu prefiro dizer que a inclusão é uma pedra que custosamente levamos por uma encosta acima. Se pararmos por um momento para descansar, a pedra rola de novo para o sopé da montanha. E isto porque os valores efetivamente inclusivos, não estou a falar de conversa “da boca para fora”, não são os valores que são dominantes e que têm vencimento em grande parte dos sistemas educativos e em largas faixas dos sistemas educativos. (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 294).

Assim, quando as pessoas se deparam com os desafios cotidianos, bem como com os valores dominantes, “emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais” (FLEURI, 2003, p. 30).

Mas, apesar de os desafios imensos, cabe historicizar, segundo Fleuri (2003), como a multiculturalidade



e a perspectiva intercultural atingiram importância social e educativa. Foi a partir do desenvolvimento da diretriz curricular nacional para a realização de Escolas Indígenas, com a efetivação de políticas afirmativas para minorias étnicas, com as propostas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, com os avanços e conquistas dos movimentos de gênero, com a valorização da infância e dos idosos em seus processos educacionais e sociais. Nessa direção, a atuação no âmbito da intercultura tem como proposta

[...] contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla. (FLEURI, 2003, p. 17).

Contudo, que avanços na defesa dos direitos humanos e no reconhecimento das diferentes culturas se têm alcançado? No Brasil, quanto aos povos indígenas, a Constituição Federal, publicada em 1988, tem sido uma marca importante na redefinição do relacionamento entre o Estado brasileiro e as diferentes culturas indígenas. Por meio da Constituição se assegura os direitos à educação, “sendo esta diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (FLEURI, 2003, p. 21). Apesar de a luta constante pela demarcação de



terras, desafios estes sempre presentes, os índios deixaram de estar em vias de extinção, foram respeitados como etnia, e com organização, costumes, linguagem, crenças e tradições considerados na sua singularidade.

Na mesma direção que os direitos foram atingidos pelas sociedades indígenas, vem sendo alcançada a afirmação da etnia afro-brasileira. A identidade afro-brasileira tem sido afirmada por meio dos movimentos culturais negros, bem como a ampliação e o respeito ao candomblé, às escolas de samba, o pagode e outras expressões culturais que dirigem críticas à situação social, ou mesmo à história, brasileira. Porém, Fleuri (2003, p. 26) aponta que

[...] os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil têm sido objeto de estereótipos e representações negativas, reforçados em grande parte pela escola. Argumenta que a dimensão simbólica construída historicamente sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a pele, serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, constituindo um padrão de beleza e de fealdade que até hoje estigmatiza os negros. Entretanto, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, o fazem na tentativa de romper com os estereótipos do “negro descabelado e sujo”. A variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos explicita a existência de um estilo negro de se pentear e se adornar constitutivo da identidade negra.

Embora se possa reconhecer aspectos comuns que



apontam para a construção da identidade negra no Brasil, é necessário considerar singularmente os modos como os sujeitos os consideram e como estes vivenciam, não somente do ponto de vista coletivo, mas também no âmbito individual, pois como aponta Fleuri (2003), a relação de cada pessoa negra com seu cabelo cabe ser considerada como uma esfera íntima. Mas, como alcançar direitos e atingir a inclusão, quando historicamente a exclusão tem sido efetivada?

Os nortes que Fleuri (2003) aponta é a articulação complexa e conjunta entre a afirmação e a defesa de todos os direitos, pois estes devem ser atingidos com relação a todas as pessoas e expressões étnicas e culturais, o que expressa o princípio da inclusão. Assim, não poderíamos deixar de lado os movimentos de gênero. Afinal de contas, propor o reconhecimento da perspectiva intercultural sem citar os movimentos de gênero para compreender como manter e estabelecer as relações sociais, implica ignorar a primeira distinção social exercida por meio do sexo dos indivíduos. Assim, de modo pertinente e relevante Fleuri (2003, pp. 27-28) aponta uma diferenciação entre sexo e gênero:

O sexo é construído socialmente através das relações motivadas por contextos manifestos e expostos à diferença sexual. No entanto, o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Então, é na problematização do sexo que começam os problemas relativos a essa temática, pois o gênero se constrói na relação com a diferença; e essa não necessariamente deverá



ser biológica. Por isso, compreendemos o conceito gênero como plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais significadas por jogos de poder. (FLEURI, 2003, pp. 27-28).

Assim, refletir sobre a diversidade e respeitar as diferenças culturais, bem como, assumir que a vida e as escolhas dos outros, seu gênero, e seu modo de vida como um direito humano exige uma postura radical, em prol da inclusão. Quando se refere à intercultura e aos processos de inclusão social, implica que se precisa atentar para a postura que se adota, seja nos espaços de ensino fundamental, ou mesmo na formação profissional no Ensino Superior. Porque, pode-se questionar: Como o diferente afeta as pessoas? Como elas se relacionam com o diferente? O que estas posturas e ações dizem dos indivíduos? As pessoas podem ser inclusivas na relação com o diferente e a partir dos diferentes modos de pensar? Tais questionamentos permitem atentar para os indicativos de Fleuri (2003, p. 31):

[...] educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Além desses apontamentos, que comprometem, e fazem (re)pensar como se tem construído as ações diante do



diferente. Para finalizar, Sofiato e Angelucci (2017) provocam a pensar a tarefa de cada um para atingir a inclusão, propondo que se enxergue como “telhas”. Como se uma parte das pessoas fosse protegida pela telha mais acima de todos, ou seja, quem estas seguem como referência, e que contribuiu para ser quem as pessoas são. Mas, todos têm uma tarefa autônoma, que envolve a parte no processo do “telhado”. E ainda, tem uma parte que está abaixo de todos, e que se cabe proteger para dar sustentação à “telha” seguinte. Que os indivíduos sigam no compromisso de tornar possível a inclusão e os direitos humanos, assim, como a tarefa conjunta e tão bem entrelaçada de um telhado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo se aponta a perspectiva de inclusão que a autora defende, e que tem norteado práticas sociais e educativas. Também se aponta como a legislação tem sustentado em tais ações inclusivas, a partir de um olhar histórico, ao mesmo tempo em que se evidencia o papel do professor. As atitudes e avanços no âmbito da intercultura também foram ressaltados, bem como as conquistas no contexto dos povos indígenas, nas culturas afro-brasileiras, ou mesmo no âmbito dos movimentos de gênero.

Contudo, os desafios e as dificuldades evidenciados não foram poucos. Os movimentos de patologização e individualização que são legitimados pelos profissionais da saúde, e disseminados no contexto da educação, bem como as atuações voltadas às pessoas com deficiências, como se a inclusão fosse restrita à deficiência, foram denunciados. Outros desafios são os relativos à prática dos professores, que são marcados pela solidão, pelo individualismo e pela



lógica da meritocracia. Ainda, os conflitos relativos à violência, às práticas de exclusão, preconceito e discriminação foram ressaltados, numa disposição de olhar para estes de frente. Mas, as pessoas ainda se deparam com as ações de colonização, homogeneização e fixidez frente a diversidade cultural.

Assim, atende-se a proposta que foi disposta – a de problematizar a Psicologia, entre as profissões da saúde, e os processos de inclusão. Desse modo, assume-se o desafio de compartilhar apontamentos que são abordados na formação de psicóloga(o)(s) em uma disciplina intitulada “Psicologia e Inclusão Social” no Curso de Psicologia da UNIFEBE. Ainda, considera-se que mais profissionais se disponham a partilhar experiências vivenciadas no Ensino Superior e, mais precisamente, na formação de psicóloga(o)(s), de modo que se possa contribuir com uma formação democrática, pensada com os outros, inclusiva, humanizada e realizada em prol dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família Inclusiva. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. (Orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2002. p. 87-98.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9. Acesso em: 28 jan. 2019.



_____. **Decreto nº 3.956**, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 6.949**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

CAMACHO, Orlando Terre. Atenção à diversidade e educação especial. In: STOBASUS, D. S; MOSQUERA, J. M (Orgs.) **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-14.



DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área da Salamanca-Espanha**, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **E plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.direitos humanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago., 2003.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBAS, D. S; MOSQUERA, J. M (Orgs.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 41-64.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.



GLAT, Rosana; et al. **Agente de educação especial**: uma análise sobre a experiência na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Relatório dos dados preliminares da pesquisa “Educação inclusiva na rede municipal de educação do rio de janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares”. Rio de janeiro, 2006. 22p.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Os sentidos da inclusão escolar**: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 16, n. 3, p. 172-183, set./dez. 2014.

RIBEIRO; Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. *In*: RIBEIRO; Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-50.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694-715, jul./set. 2016.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017.



UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2015.



A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO: condição primordial para a cidadania de pessoa com deficiência intelectual

DALCASTAGNER, Graziela
Boaszczyk;
NUNES, Camila da Cunha.

5

1 INTRODUÇÃO

A concepção de cidadania se modifica ao longo da história. Registra-se que o exercício da cidadania é entendido aqui como a ação por meio da qual o ser social é capaz de perceber que tudo que acontece no mundo, acontece com ele, logo, precisa ser ativo, capaz de transformar o mundo em benefício próprio e do coletivo. Possibilidade esta efetivada por meio da participação social garantida devido à posse de direitos civis, sociais e políticos de cada cidadão (BRASIL, 1988).

Diante disso, verifica-se a necessidade de superar paradigmas e buscar na educação a verdadeira formação para a cidadania e oportunizar, efetivamente, a participação das Pessoas com Deficiência - PcD disponibilizando a essas o acesso ao trabalho, ao estudo, ao lazer, ao direito de ir e vir, à vida em sociedade, à própria cidadania. Garantindo um



dos direitos sociais dos cidadãos, a educação, dever este do Estado de possibilitá-la e da família. Além disso, como preconizado na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, “a educação, [...], será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifos nosso) (BRASIL, 1988).

O que demonstra que há uma relação e implicação direta entre educação, cidadania e trabalho. Assim sendo, ressalta-se que o acesso ao trabalho é caracterizado como condição primordial à cidadania de qualquer sujeito. Possibilitando dessa forma, a autoestima, o acolhimento social e inclusive a sua dignidade. Ademais, sabe-se que a inserção no mercado de trabalho contribui para melhorar a percepção que as PcD têm de si mesmas (CARVALHO-FREITAS; MARQUES; SCHERER, 2004).

Portanto, a temática abordada se justifica na relevância da atividade laboral para o desenvolvimento da cidadania das PcD. Trata-se de um relato de experiência oportunizado por meio de uma prática pedagógica realizada dentro de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE localizada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A partir disso, tem-se como objetivo destacar a importância do trabalho realizado dentro da APAE, sendo este, fundamental para o desenvolvimento da cidadania das PcD.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos “[...] toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 2009, p. 12). Apesar de ser longínqua, também, a preocupação da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre a relação entre as PcD e o labor, manifesta por meio da aprovação de Recomendações (nº 99 de 1955; nº 168 de 1983; e nº 169 de 1984) e da Convenção nº 159 de 1983, no que se refere ao contexto catarinense e aos cuidados da aplicabilidade das legislações, em 1978, a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE iniciou uma caminhada em direção à inclusão das PcD no mercado de trabalho.

Além dessas iniciativas, em 1991 é promulgada a Lei nº 8.213, que em seu Art. 93 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, aspecto esse que institui a obrigatoriedade às empresas, e permite cada vez mais o acesso das PcD ao mercado de trabalho (BRASIL, 1991). Conforme disposto no Art. 93:

a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados: 2%; II - de 201 a 500: 3%; III - de 501



a 1.000: 4%; IV - de 1.001 em diante: 5% (BRASIL, 1991).

Estas e outras legislações asseguraram às PcD o desenvolvimento de um contexto inclusivo, sobretudo educacional “[...] visando sua efetiva integração na vida em sociedade. Aliado a isso, estipulou as condições para o atendimento dos que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, [...]” (BRASIL, 2000, p. 15), pois “independentemente do tipo de deficiência que a pessoa apresenta, bem como do grau de seu comprometimento, esta tem o direito imediato de viver e de trabalhar no espaço comum da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 22). A partir disso, baseada legalmente, a APAE iniciou trabalhos voltados à colocação das PcD no mercado de trabalho que se materializam até os dias de hoje. Sabe-se que apesar de essas iniciativas, há ainda um longo caminho a percorrer, pois

[...] na prática as legislações nacionais que asseguram o direito ao trabalho das pessoas com deficiência, ainda, são insuficientes para uma mudança de olhar e aceitação do convívio com a diversidade, tendo em vista que, muitas vezes, as contratações ocorrem pela obrigatoriedade de cumprimento das leis vigentes e não pelo reconhecimento das capacidades profissionais e pessoais desses indivíduos (TOLDRA; MARQUE; BRUNELLO, 2010, p. 161).

Diante disso, o processo de inclusão exige uma



mudança de paradigma e, consequentemente, de atitudes. A inclusão assume a prerrogativa de uma transformação mais ampla que propicie o compromisso com a diversidade humana, que é condição imprescindível para entender como se aprende, como se entende o mundo e a si mesmo (MANTOAN, 2006).

Elemento primordial, pois segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, aproximadamente 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas (física, visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), o que correspondeu a 23,9% da população brasileira na época (IBGE, 2010). Porém, inseridas no mercado de trabalho com carteira assinada eram apenas 0,9% do total. Desse total, “a deficiência mental ou intelectual exerceu maior impacto negativo no nível de ocupação, tanto para os homens como para as mulheres” (OLIVEIRA, 2010, p. 20). No entanto, esses números vêm se modificando ao longo dos anos, segundo dados do Ministério do Trabalho de 2016, 418,5 mil PcD estavam empregadas no Brasil, em 2016, número 3,8% maior do registrado em 2015. Apesar desses números, quem tem alguma deficiência ainda encontra muitas barreiras para conseguir trabalhar (CCR, 2018).

O presente texto está apresentado, além desta introdução, nas seguintes seções e subseções: Caminhos percorridos e resultados; Características da turma de iniciação para o trabalho; Aplicação da proposta com os estudantes; A avaliação como ferramenta fundamental para a aprendizagem; Autoavaliação da docente; e, por fim, as Considerações finais.



2 CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As PcD e limitações funcionais vivenciam de modo geral realidades de marginalização, invisibilidade e exclusão social (GARCIA; MAIA, 2014). “Apesar de conquistarem a emancipação social como cidadãos detentores de direitos e deveres, ainda permanecem sequelas em relação seja à vulnerabilidade socioeconômica, seja às formas mais precárias de inserção no mercado de trabalho” (GARCIA; MAIA, 2014, p. 413).

Visando desenvolver atividades voltadas à colocação da PcD no mercado de trabalho, elaborou-se a proposta “A cidadania da Pessoa com Deficiência”, em uma APAE localizada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. Por meio dessa proposta, os estudantes desenvolvem habilidades funcionais, ou seja, que irão utilizar futuramente em seu local de trabalho e no seu dia a dia, também denominadas de atividades da vida diária conforme Ayuso (2007), sendo: o trabalho em equipe, a cooperação, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, o sistema monetário, a pontualidade, os números e quantidade, entre outros.

Assim, reconhece-se não apenas a importância e o interesse que as habilidades de uma determinada pessoa tem, mas que sua essência é o produto da interação entre as habilidades da pessoa, as tarefas ou operações a serem executadas e o contexto em que é realizado, bem como os papéis que satisfaz com as atividades que realiza, que constituem um elemento essencial na formação e manutenção da identidade pessoal (AYUSO, 2007).

Nessa perspectiva, observou-se durante as



práticas pedagógicas diárias que os estudantes possuíam dificuldades para se relacionar e interagir, bem como respeitar regras, comandos, relacionar números com quantidade, e compreender o que é o sistema monetário. Diante dessas dificuldades apresentadas pelos estudantes, iniciaram-se atividades voltadas a trabalhar essas habilidades, considerando as limitações, ritmos e dificuldades de cada um, compreendendo que cada pessoa é capaz e única, e que a aprendizagem ocorre por meio da construção do conhecimento e de vivências significativas e não somente pela transmissão de informações. Para tal, idealizou-se a proposta, “A cidadania da Pessoa com Deficiência” que visa o desenvolvimento integral do estudante em prol de sua qualidade de vida, tendo em vista a inserção no trabalho e na sociedade, compreendendo que a inclusão da PcD no trabalho é um meio para sua formação como cidadão.

Para promover o crescimento significativo de cada estudante, esta proposta tem como base o Currículo Funcional Natural, que tem o intuito de desenvolver habilidades que levem “[...] as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente tornando-as mais independentes e criativas” (SUPLINO, 2005, p. 32). Assim sendo, visa desenvolver as habilidades funcionais que são possíveis de serem utilizadas posteriormente, sendo essas úteis durante toda a vida da PcD. Mais precisamente,

a palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser



o mais semelhante possível aos que encontramos no mundo real. (LEBLANC, 1992 apud SUPLINIO, 2005, p. 33).

Faz-se necessário ressaltar que “[...] os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional Natural são tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente” (LEBLANC, 1992 apud SUPLINIO, 2005, p. 33). Os programas fundamentados no Currículo Funcional Natural são baseados no ensino de habilidades importantes para serem utilizadas, são apresentadas em sequências usuais, naturais e que despertem o interesse dos estudantes para que sejam desenvolvidas com envolvimento ativo, tornando o ensino atraente e naturalmente reforçador. Por isso, propõe variação de ambientes e materiais, favorecendo a generalização dos conceitos nos diferentes contextos (CUCCOVIA, 2003).

Salienta-se que por meio da proposta “A Cidadania da Pessoa com Deficiência” é possível aprimorar a independência dos estudantes, a autoestima, a qualidade de vida, a formação para a cidadania, bem como as suas habilidades, conhecimentos monetários, regras de convivência, interação e também a própria inclusão no meio social e do trabalho.

Também subsidiou a proposta, os Temas Transversais que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que compreendem seis áreas, dentre essas, escolheram-se duas a serem trabalhadas na respectiva proposta: Ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade) e Trabalho (relações de trabalho, direitos humanos, cidadania) (BRASIL, 1997). Ressalta-se a importância da proposta fundamentada nos Temas Transversais, pois eles se caracterizam em temáticas



sociais, sendo elas fundamentais para a formação de um cidadão consciente e crítico capaz para a participação social efetiva. Dessa forma, trabalhar os Temas Transversais é aprender sobre a realidade, preocupando-se em transformá-la, visando nesse sentido, o desenvolvimento da cidadania das pessoas com deficiência por meio da inserção no mercado de trabalho, em prol da inclusão social.

Nesse sentido, dentro da proposta “A cidadania da Pessoa com Deficiência”, as atividades foram desenvolvidas com a turma de Iniciação para o Trabalho que visa por meio de práticas pedagógicas possibilitarem o acesso à formação profissional e ao mundo de trabalho, definindo-se as habilidades e competências que os estudantes deveriam desenvolver para atuação no ambiente laboral. Para exposição de como foi realizada, apresenta-se primeiro as características da turma de iniciação para o trabalho; em seguida, a aplicação da proposta com os estudantes; a avaliação da ação realizada como ferramenta fundamental para a aprendizagem; e, por fim, a avaliação da docente que desenvolveu a prática pedagógica.

2.1 CARACTERÍSTICAS DA TURMA DE INICIAÇÃO PARA O TRABALHO

Segundo a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE (2018), a turma de Iniciação para o Trabalho é caracterizada por uma “etapa destinada à avaliação e pesquisas de competências dos usuários, a partir do levantamento das potencialidades, interesses profissionais e nível acadêmico, visando identificar os apoios necessários para qualificação profissional” (FCEE, 2018, n.p).

Ressalta-se que a turma Iniciação para o Trabalho,



na qual foi realizada a prática pedagógica, é composta por estudantes que possuem a Deficiência Intelectual - DI. Nesse sentido, a DI caracteriza-se por

[...] registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho. (BRASIL, 2003, p. 29).

Também é “o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc.” (IBGE, 2010, p. 28).

Assim sendo, acredita-se que as maiores limitações do DI não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas a elas. Por isso, nota-se a limitação do mundo dessas pessoas, devido à segregação, isto é, a privação da interação social (TESSARO, 2005).

Diante disso, sinaliza-se que todas as propostas das aulas foram adaptadas para que os estudantes participassem, interagissem, refletissem e o principal, que cada um aprendesse de forma significativa, visando



sua formação integral. Por isso, as aulas eram adaptadas e utilizadas várias estratégias de ensino e instrumentos como vídeos, visitas técnicas, figuras, músicas e exemplos práticos, que facilitavam o entendimento dos estudantes, diminuindo, assim, o comprometimento para desempenhar as atividades. Essas ações foram efetivas, pois se verifica que as principais dificuldades para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com DI decorrem “[...] da defasagem entre as exigências das empresas e o nível de formação e escolarização dos indivíduos” (TOLDRÁ; MARQUE; BRUNELLO, 2010, p. 158).

“As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular” (BRASIL, 2003, p. 34-35). Estão focalizadas, em garantir a interação necessária entre as necessidades do estudante a partir das especificidades de cada deficiência e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 2003). As adequações, geralmente, de caráter organizacional, relativas aos objetivos e conteúdos, e quanto aos procedimentos didáticos e nas atividades, foram realizadas ao longo da proposta para propiciar um melhor aprendizado e poderão ser visualizadas a seguir.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA COM OS ESTUDANTES

A prática pedagógica foi organizada e realizada em 4 etapas que denominadas de (1) Diagnóstico e localização do mercado de trabalho; (2) Profissões; (3) Vivenciando na prática; (4) Produção e Venda.



Na 1ª etapa - Diagnóstico e localização do mercado de trabalho, iniciou-se com os estudantes um levantamento de conhecimentos prévios, sobre: O que é trabalhar? O que pensam sobre o trabalho? Como ocorre o processo de contratação de uma pessoa para trabalhar? Quais documentos se precisam adquirir para iniciar em uma empresa? Quais os benefícios da carteira de trabalho? Dentre outros questionamentos que objetivavam a aproximação à temática. Em seguida, realizou-se rodas de conversas, diálogos, debates, dinâmicas, aulas expositivas que os estudantes interagem, e aulas com vídeos, imagens que os ajudaram a compreender de uma forma mais significativa os assuntos trabalhados.

Nesses momentos, trabalhou-se com os estudantes o que é a vida no mercado de trabalho, e os conceitos de respeito, cooperação, trabalho em equipe, pontualidade, solidariedade, disposição, honestidade e empatia. Nas rodas de conversas, os vídeos muitas vezes facilitavam a compreensão sobre cada tema trabalhado, e após, realizavam-se diálogos sobre o que os estudantes assistiam, e eles faziam reflexões. Concomitante, eles também expunham suas opiniões, levando em consideração a importância desses aspectos para a vida no mercado de trabalho e, principalmente, para sua inclusão na sociedade.

Dando continuidade, na 2ª etapa - Profissões iniciou-se um trabalho voltado às profissões. Primeiro a professora questionou aos estudantes sobre quais as profissões que eles mais se interessavam, e eles relataram: (i) bombeiro, (ii) policial, (iii) professor, (iv) farmacêutico, (v) empacotador de supermercado, entre outras. A partir dos relatos, iniciou-se novas rodas de conversas, diálogos e aulas expositivas, trazendo a cada semana, uma profissão a ser apresentada.



Nesse sentido, a conversa iniciava com as indagações que a professora realizava, como: O que vocês sabem sobre essa profissão? Precisa fazer faculdade ou curso para atuar nessa profissão? É necessário trabalhar em equipe e respeitar o seu colega de trabalho? Dentre outras indagações que objetivava um diagnóstico inicial da compreensão de cada um sobre a profissão.

Após as respostas dos estudantes, iniciavam-se as aulas, por meio da reflexão e diálogo. Em seguida, vídeos explicativos sobre as profissões eram disponibilizados, e complementados com as falas da professora, sendo assim, os que possuíam dificuldades para compreender por meio da verbalização devido às deficiências, conseguiam entender pela visualização dos vídeos. Para tornar a aprendizagem mais significativa, ao finalizar uma profissão na parte teórica (em sala), os estudantes iam com a professora ao local onde essa profissão atua. Por exemplo, quando aprenderam a profissão bombeiro, bem como, as habilidades e aspectos importantes dessa profissão, foram até o quartel da cidade, lá puderam conhecer o dia a dia dos bombeiros, visualizar o caminhão, as ferramentas, como funcionam os atendimentos e os procedimentos que os bombeiros executam, entre outros aspectos que fazem parte dessa profissão.

Realizaram-se as visitas técnicas com intuito de visualizar a realidade no mercado de trabalho. Nesse sentido, destaca-se que os estudantes conheceram além de o quartel de bombeiros, a delegacia de polícia, o supermercado, a farmácia e uma empresa têxtil. Por fim, observou-se que os estudantes compreenderam e obtiveram mais conhecimentos com essas vivências, assim, confrontando a parte teórica com a experiência de conhecer o local de trabalho de cada profissão.



Na 3ª etapa - Vivenciando na prática, ocorrida em junho de 2017, dando continuidade à formação para a inserção no mercado de trabalho, foram submetidos dois projetos: (i) Oficina de Lavação de Carros; e (ii) Cozinheiros Especiais, ao Edital do Fundo de Infância e Adolescência (FIA) do município, eles foram contemplados, sendo assim, a Instituição recebeu fundos para realizar os referidos projetos. O projeto (i) Oficina de Lavação de Carros teve como objetivo geral desenvolver habilidades práticas, visando o aprimoramento da independência e de atribuições necessárias para sua vivência em sociedade por meio do trabalho, pela dignidade e desenvolvimento da cidadania. O (ii) Cozinheiros Especiais teve como objetivo geral desenvolver habilidades práticas de vida diária por meio da oficina de culinária, com a finalidade de promover a independência, a socialização e a inclusão.

Em julho iniciaram-se as atividades práticas dos projetos, que foram consolidadas até o mês de novembro de 2017. Por meio desses cursos, pôs-se em prática toda a parte teórica trabalhada em sala de aula, por exemplo, o seguimento de regras e comandos, a cooperação, o trabalho em equipe, o respeito com o outro, compreendendo a limitação do colega, e entendo que cada um é capaz de realizar ações, independentemente de sua deficiência, pois todos possuem qualidades e dificuldades. Esses cursos foram verdadeiros aliados, que auxiliaram significativamente o desenvolvimento de forma integral, visando à formação deles para o exercício da cidadania.

Ressalta-se que na Oficina de Lavação de Carros, obteve-se a participação efetiva da comunidade escolar e dos pais, pois foram sorteadas lavações de carros para os profissionais da APAE e para os pais dos estudantes. E as



lavações sorteadas foram realizadas pelos estudantes. Na Oficina de Culinária realizou-se um coquetel para receber os pais dos estudantes na Instituição, e eles puderam verificar o quanto os estudantes se desenvolveram e que são capazes de realizar as ações, atividades e trabalhar.

Ainda, no decorrer do ano, foi realizada uma 4ª etapa na mesma proposta da 3ª etapa, a qual se chamou Produção e Venda, realizado por meio do projeto Receita, em que os estudantes elaboraram uma vez ao mês uma receita, e a vendiam. Nesse projeto, trabalhou-se a questão da independência, bem como a cooperação e a autonomia, de manusear os utensílios de cozinha, pois como eles possuem limitações, muitas das vezes, em casa os pais superprotegem e não disponibilizam essas tarefas ou deixam realizá-las, por exemplo, preparar um sanduíche.

Após a venda da receita, realizaram-se as contas referentes ao valor gasto e o lucro obtido. Os estudantes faziam toda a contagem, muitos deles não reconheciam as notas/valor de dinheiro, dessa forma, foi um trabalho no qual eles foram pouco a pouco reconhecendo e relacionando as notas com a quantidade. Ainda dentro desse projeto realizaram-se as contagens referentes à quantidade de ingredientes que iria precisar para a efetivação da receita, como a quantidade de fatias de pães integrais que necessitava para o sanduíche natural, entre outros. Além disso, somavam-se quantos sanduíches, por exemplo, foi vendido naquele dia, valor gasto e o lucro que a turma obteve. Os valores adquiridos com o Projeto Receita foram destinados a passeios, e por meio destes, proporcionava-se a inclusão social dos estudantes com deficiência.



2.3 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM

Desde o plano de ensino, como os objetivos elencados, os critérios de avaliação estabelecidos e todo o processo de avaliação foram realizados por meio da observação e do registro. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, buscou-se promover o desenvolvimento significativo do estudante, pois ele é o protagonista da prática pedagógica do profissional docente. Por isso, a professora considera a avaliação um processo contínuo e integrador, que visa à aprendizagem de qualidade, entendendo que esse processo é dinâmico e fundamental para o desenvolvimento efetivo do sujeito. Seguindo nessa perspectiva, inicialmente, realizou-se uma avaliação diagnóstica, para perceber quais os conhecimentos prévios que possuíam. A partir disso, iniciaram-se as atividades.

Com a avaliação diagnóstica percebeu-se que possuíam dificuldades para se relacionar, principalmente, para trabalhar em equipe e respeitar o colega, ou seja, quando determinado colega de turma não conseguia realizar alguma atividade, os outros da turma debochavam. Percebeu-se também que em relação ao sistema monetário, eles não conheciam, tinham dificuldades de reconhecer a nota e qual o seu valor (quantidade). Após a avaliação diagnóstica, realizaram-se os planos de ensino com as atividades mencionadas anteriormente. No decorrer das aulas ministradas, dos diálogos, das rodas de conversa, observaram-se as respostas e ações dos estudantes, e estas foram registradas.

No processo de ensino e aprendizagem, utilizou-se a avaliação formativa, sendo esta utilizada em todo o percurso



do processo de ensino e aprendizagem, bem como na sua preparação para a inserção no mercado de trabalho e inclusão na social. Por meio da avaliação formativa, foi identificado onde tinham dificuldades, e após percebê-las, foram criadas estratégias para que cada estudante aprendesse de forma significativa e com qualidade, buscando dessa forma, a efetiva aprendizagem e não somente o cumprimento do plano de aula. Os critérios utilizados foram os objetivos elencados na proposta e também os próprios critérios estabelecidos pela FCEE. Os instrumentos utilizados para realizar a avaliação foram o notebook, celular (para filmar e fotografar), caderno, lápis e caneta.

Por meio do curso Oficina de Lavação de Carros e Oficina Culinária (parte prática), a aprendizagem ocorreu de forma significativa, pois puderam pôr em prática o que foi desenvolvido em sala, dessa forma, a aprendizagem se tornou contextualizada com a realidade vivenciada, sendo assim, os estudantes com DI puderam efetivamente aprender. Por fim, ressalta-se que todas as atividades realizadas foram adaptadas considerando as limitações e ritmos de cada sujeito, buscando, assim, um bom desenvolvimento para atingir os objetivos propostos, visando à formação de um cidadão crítico e responsável.

Verifica-se que os estudantes atingiram os objetivos propostos, pois ao final de cada atividade, estavam trabalhando em equipe, um ajudando o outro, visualizando o colega como um sujeito que possui qualidades, que são diferentes e únicos. Identificou-se também, que em relação ao sistema monetário, número e quantidade, conseguiram reconhecer e relacionar, atingindo mais um objetivo proposto. Em relação à inserção deles no mercado de trabalho e na sociedade, conseguiu-se atingir por meio das visitas



técnicas. Os comandos e as regras ficaram mais claras, visto que por meio das atividades práticas, pôde-se conversar e explicar que é importante existirem as regras, e que elas são necessárias em qualquer lugar, desde o ambiente familiar até no local de trabalho.

Outros aspectos relevantes conquistados com a proposta “A Cidadania da Pessoa com Deficiência” foi a melhoria da autoestima, pois se sentiram úteis e perceberam que possuem qualidades, e acima de tudo reconheceram o seu potencial. Vale ressaltar que a frequência dos estudantes aumentou, porque quando eles não participavam desta proposta a frequência deles, segundo os registros da Instituição, eram bem baixas, e após o início das atividades, participaram com disposição nas atividades efetuadas.

Por fim, afirma-se que foi uma proposta extensa, porém muito significativa, por meio da qual os estudantes se desenvolveram, aprenderam e obtiveram maturidade para compreender aspectos importantes e necessários para exercer a cidadania. Vale ressaltar que os pais e comunidade escolar (professores e profissionais) perceberam o grande desenvolvimento dos estudantes e elogiaram o trabalho realizado, sendo este, um trabalho que ultrapassou os muros da escola, levando, assim, ensinamentos para a vida em sociedade.

2.4 AUTOAVALIAÇÃO DA DOCENTE

Por meio do trabalho realizado, a docente pode refletir sobre sua prática pedagógica, seu plano de ensino, as estratégias e, principalmente, a forma de avaliar no contexto educacional, pois se observa que, muitas vezes, as ações são classificadas por notas e conceitos, que os aspectos



quantitativos se sobressaem sobre os qualitativos, sem olhar para o estudante como um ser humano que está em constante aprendizagem.

Segundo o relato da docente, ela percebeu que o que modificou a sua prática pedagógica com a realização desta proposta é a forma de como avalia o outro, percebendo-o a partir de suas necessidades, buscando suas qualidades, criando estratégias significativas para o aprendizado, percebendo-o como um sujeito histórico que merece respeito ao seu tempo de aprendizagem e ritmo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema cidadania tem grande relevância no âmbito educacional brasileiro, sendo amparado por leis e documentos. Diante disso, verifica-se que as PcD puderam aprender de forma significativa no decorrer da proposta, pois foi visto neles e por eles, suas qualidades e potencialidades sem classificá-los, apenas olhando para eles como seres humanos em desenvolvimento e que possuem qualidades e habilidades a serem desenvolvidas. Por meio da avaliação formativa, a docente pôde acompanhar os estudantes, percebendo as suas dificuldades e, assim, buscando estratégias para os que eles aprendessem cada um no seu ritmo e considerando suas limitações.

Este capítulo oportunizou por meio da reflexão visualizar a importância do trabalho realizado dentro das APAE, sendo necessário dar visibilidade para esta prática pedagógica que possibilitou o desenvolvimento de forma significativa das habilidades dos estudantes. Almeja-se que os educadores compreendam a importância do trabalho pedagógico realizado dentro das Instituições de Educação



Especial, e que eles, a partir deste relato, percebam que todo ser humano tem algo a ser desenvolvido, a ser aprendido, basta acreditar e buscar estratégias que promovam a construção do conhecimento. Reforça-se a necessidade de romper com estereótipos negativos ainda associados às PcD.

REFERÊNCIAS

AYUSO, Dulce María Romero. Actividades de la vida diaria.

Anales de Psicología, v. 23, n. 2, p. 264-271, dic. 2007.

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

_____. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jul. 1991, Seção 1, p. 14809.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. **Oficinas Pedagógicas**: Um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000455.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.



_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL .pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CCR. **Inclusão profissional traz motivação e desafios para pessoas com deficiência**. Cresce ano a ano o número de portadores de necessidades especiais com postos nas empresas. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/em-movimento/ccr/noticia/inclusao-profissional-traz-motivacao-e-desafios-para-pessoas-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz; SCHERER, Flavia Luciane. Inclusão no mercado de trabalho: um estudo com pessoas portadoras de deficiência. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EnANPAD, 2004. CD-ROM.



CUCCOVIA, Margherita Mídea. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses de um Currículo Funcional Natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FCEE - FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **CENET – Centro de Educação e Trabalho**. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/centros-de-atendimento/cenet>. Acesso em: 4 jul. 2018.

GARCIA, Vinicius Gaspar; MAIA, Alexandre Gori. Características da participação das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.



OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.
Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2009.
Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural:** Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 7 jul. 2018.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOLDRÁ, Rosé Colom; MARQUE, Cecília Berni de; BRUNELLO, Maria Inês Britto. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 2, p. 158-165, 1 ago. 2010.





PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LISBOA, Adonis Marcos.

6

1 INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade é uma área do conhecimento que tem suas origens na França, sendo Ernest Dupré, médico neuropsiquiatra, considerado o seu pioneiro. Ela “está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas” (ABP, 2018, p. 1). Conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade – ABP: “Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (ABP, 2018, p. 1). Também se pode conceituá-la como uma área transdisciplinar, na qual são investigadas as relações “recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade” (ABP, 2018, p. 1). Especialmente no Brasil, a Psicomotricidade apresenta algumas abordagens, ou seja, a



partir de bases epistemológicas diferentes, psicomotricistas criaram métodos diferenciados de intervenção nessa área. Exemplos dessas abordagens são a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, Psicomotricidade Sistêmica, Prática Psicomotora Aucouturier e a Psicomotricidade Relacional, sendo esta última, o foco desse trabalho, no qual também serão discutidos aspectos sobre a inclusão de uma maneira abrangente.

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2013, p. 32), Psicomotricidade Relacional é

[...] um método de trabalho que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais.

Esse método psicomotor se baseia fundamentalmente na ludicidade, na espontaneidade para o brincar dos participantes das sessões e na manifestação de suas potencialidades, sendo privilegiados o jogo sensório-motor e o jogo simbólico (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, LAPIERRE; LAPIERRE; 2002). Dessa forma, oportuniza-se a cada um se inserir no jogo à sua maneira e possibilidade. A Psicomotricidade Relacional promove a inclusão de qualquer sujeito em suas sessões, pois não há ação pré-determinada. Tal situação corrobora com o que defende a Educação Inclusiva no Brasil e no mundo: “o movimento mundial pela



educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2019a, p. 1).

Diante do contexto desse trabalho, brevemente apresentado acima, este estudo tem como objetivo demonstrar como a Psicomotricidade Relacional por meio de sua intervenção prática possibilita a concretização da inclusão social no âmbito educacional. Tal proposta de estudo se efetivou reunindo dados coletados por meio de revisão de literatura, realizada de modo assistemático, somados à experiência do pesquisador como psicomotricista relacional com crianças, adolescentes e adultos.

Os resultados desse trabalho contribuirão não somente com os profissionais da Psicomotricidade, mas também os da Educação e Saúde, pois muitos deles atuam com pessoas com alguma deficiência. Assim sendo, o conhecimento de ‘ferramentas’ poderá ajudar na realização de seu trabalho e, assim, possibilitar melhores condições de vida em sociedade, sejam eles mesmos realizando a intervenção ou encaminhando para atendimento com profissionais especializados.

2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: UMA ABORDAGEM GERAL

A Psicomotricidade Relacional surgiu após a dissidência de André Lapierre e Bernard Aucouturier, ambos, importantes psicomotricistas franceses que durante anos trabalharam e escreveram livros juntos. Destacam-se as seguintes obras: Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1985a);



Associações de contrastes: estruturas e ritmos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1985b); Bruno: psicomotricidade e terapia (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1986) e; As nuances (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1985c). Esses autores influenciaram significativamente os rumos da Psicomotricidade Clássica, pois foram eles que, pioneira e decisivamente, aplicaram nela os conceitos da Psicanálise (BARRETO, 2010).

Após longo tempo de atuação prática e produção teórica juntos, Lapierre e Aucouturier dissidem. Sobre as razões dessa separação Lapierre (2010, p. 37) comenta: “Eu acreditava – e acredito sempre – que não se pode intervir eficazmente e sem risco na personalidade da criança, a não ser que se tenha explorado a si mesmo, a sua própria problemática”. Lapierre defendia uma formação pessoal do psicomotricista, essencialmente calcada nas vivências corporais. “Quando se trata de utilizar o corpo como mediador, a análise verbal é insuficiente para essa exploração do inconsciente, ela não permite ao psicomotricista dominar sua vivência corporal e as mensagens tônicas e gestuais que emite espontaneamente” (LAPIERRE, 2010, p. 37). Diante disso, “Bernard Aucouturier colocava limites muito mais restritivos à implicação pessoal. Foi isso que levou a nos separarmos, após a publicação de uma última obra escrita em conjunto, A falta no corpo: fantasmas corporais e prática psicomotora” (LAPIERRE, 2010, p. 37, grifo do autor).

Após a separação de Lapierre e Aucouturier, André e sua filha Anne criaram a abordagem psicomotora que denominaram Psicomotricidade Relacional. O marco teórico que apresenta sua origem é o livro ‘O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade’ (LAPIERRE; LAPIERRE,



2002). Conforme Lapierre, para a compreensão dos fatos e elementos apresentados na experiência narrada nesse livro, havia necessidade de um referencial teórico, que segundo ele já havia sido construído e apresentado no seu livro em parceria com Aucouturier: ‘A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação’ (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

O conceito de Psicomotricidade Relacional aparece diluído na obra de Lapierre, no entanto, ele sintetiza-o quando comenta: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de ‘psicomotricidade relacional’, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos” (LAPIERRE, 2010, p. 37). Tal ênfase é o que explica a especificidade do termo ‘relacional’ acrescido à Psicomotricidade, da denominada Psicomotricidade Relacional (BATISTA, 2014).

Conforme Vieira, Batista e Lapierre (2013, p. 32), a Psicomotricidade Relacional pode ser definida como

[...] um método de trabalho que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais.

Ainda sobre esse método psicomotor, os mesmos autores esclarecem:



Introduz em sua prática ao jogo espontâneo em que o corpo participa em todas as suas dimensões, privilegiando a comunicação não-verbal, onde, através de situações lúdicas e dinâmicas, joga com o corpo em movimento, buscando induzir situações nas quais sejam expressos atos desencadeados por sentimentos, que somente mais tarde traduzirão em termos conscientes, as emoções em que se originaram, ou seja, num primeiro momento de forma impulsiva e inconsciente, para depois chegar ao consciente (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 32).

Para Vieira, Batista e Lapierre (2013, p. 42), “o psicomotricista relacional precisa [...] falar com seu corpo ao corpo do outro. Para se integrar ao jogo, deve colocar-se por meio de seus gestos, atitudes e mímicas”. Dessa forma, busca-se especialmente, atingir situações afetivas e regressivas nas sessões, sejam com adultos ou crianças. Proporcionar momentos de prazer pelo brincar e pelo contato corporal com o outro, numa relação de confiança, segurança e entrega (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002).

José Leopoldo Vieira é um continuador do trabalho de Lapierre, para quem o mestre delegou oficialmente todos os direitos de suas obras e que, além de difundi-la, ampliou-a. Vieira implementou na Psicomotricidade Relacional não somente a inclusão de materiais antes não utilizados, como a abrangência de sua atuação. Dentre as inovações referentes aos materiais, está a inclusão do tapete e do paraquedas nas sessões. Quanto à ampliação da aplicação, ele passou a realizá-las com adolescentes e no contexto empresarial.



2.1 ÁREAS DE ATUAÇÃO

A Psicomotricidade Relacional apresenta várias áreas de atuação, desde hospitais até asilos, contudo, as principais são a educacional, a clínica e a empresarial. A atuação do psicomotricista relacional compreende desde bebês até longevos.

No âmbito educacional o foco principal é a intervenção profilática, realizada em grupo. Esse método se propõe a prevenir desvios de personalidade, dificuldades de aprendizagem, distúrbios psíquicos, mas, principalmente, despertar o desejo de aprender dos participantes. A recomendação é de que se inicie a atuação com crianças em sua mais tenra idade (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

No contexto clínico a atuação da Psicomotricidade Relacional visa diminuir os sofrimentos psíquicos e sociais. Atua-se buscando minimizar e ressignificar traumas e distúrbios das mais diversas ordens. Essas sessões podem ser realizadas somente entre o psicomotricista e o sujeito, porém, o objetivo principal é inseri-lo em um grupo, forma principal de atuação desse método psicomotor (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

No âmbito empresarial as sessões são realizadas em grupo, buscando atender às demandas dos sujeitos envolvidos. Os principais objetivos da atuação nesse ambiente são o aprimoramento das relações intra e interpessoais, a melhoria da convivência em equipe, a promoção do sentimento de pertencimento e a amplificação das potencialidades de cada pessoa (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

Em todas as áreas de atuação da Psicomotricidade Relacional o maior investimento é feito nas potencialidades



de cada um e no prazer de brincar. Todos podem, a seu modo, realizar algo produtivo, para si e para os demais. Investir na qualidade das relações, essencialmente corporais é o aspecto primordial dessa abordagem (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013; LAPIERRE, 2010).

2.2 MÉTODO DE ATUAÇÃO

Os materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional são: arcos, bastões, bolas, cordas, caixas de papelão, tecidos e jornais. Estes foram implementados pelos criadores do método André e Anne Lapierre. Posteriormente foram incluídos por Leopoldo Vieira o tapete e o paraquedas. Outros materiais também são utilizados nas sessões, porém, os citados anteriormente, são considerados clássicos, ou seja, serão a base do trabalho de intervenção (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

A sessão de Psicomotricidade Relacional na escola dura em média uma hora e contempla quatro momentos essenciais e imprescindíveis: Ritual de entrada; Situações de jogo; Relaxamento e Ritual de saída (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). Antes de iniciar a sessão é solicitado aos participantes retirarem seus calçados e se sentarem no tapete. Nele acontece o Ritual de entrada, ou seja, o psicomotricista relacional promove uma conversa e apresenta as regras básicas da sessão: não se machucar, não machucar o outro (ambos de modo intencional), não danificar os materiais nem o ambiente, também intencionalmente. Pequenos acidentes podem ocorrer, porém, prima-se pela segurança e nenhuma ação deliberada de causar mal a outro é permitida.

Nesta parte da sessão o psicomotricista pode trazer à tona algum assunto pendente da sessão anterior ou



promover uma tomada de consciência sobre algum ponto. Os participantes são estimulados a falarem como se sentem ou apresentarem algum assunto que desejem. Este é um dos raros momentos da sessão nos quais se estimula a linguagem verbal, especialmente quando esta for realizada com adultos. Após a fala dos participantes, o psicomotricista apresenta os materiais disponíveis para a sessão e indica seu início (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

O momento seguinte é o das situações de jogo (maior tempo da sessão). Nesta parte os participantes utilizam livremente os materiais para criarem seus jogos - em geral são o jogo sensório-motor e o jogo simbólico - e expressarem seus sentimentos e demandas. Nesta parte há possibilidade de manifestações de agressividade (não violência), criatividade, carências afetivas, sociabilização, atividades em grupo ou individuais. A partir das manifestações espontâneas dos participantes o psicomotricista relacional busca decodificar as ações e intervir, de modo não-verbal, a fim de atender às solicitações dos presentes. O investimento corporal e tônico nesta parte da sessão é fundamental e o principal instrumento de intervenção do psicomotricista. Este prioriza o contato corporal e a relação com o máximo de participantes possíveis (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

Em seguida à etapa acima ocorre o relaxamento. Após a vivência corporal dinâmica, busca-se um tempo para descansar. Os participantes são instigados a diminuir seu tônus corporal, buscarem a imobilidade (quando possível) e refletirem sobre alguma temática apresentada pelo psicomotricista. Enquanto relaxam, este último conduzirá, por meio de uma fala tranquila, a reflexão dos participantes. Nesta etapa se utiliza, em geral, uma música calma e



repousante (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

A última parte é o Ritual de saída, realizado com todos reunidos novamente no tapete. Nesse momento, essencial para a boa concretização da sessão, promove-se uma tomada de consciência dos participantes sobre o que realizaram nesta, o que sentiram, perceberam. Nesse momento, sob a orientação do psicomotricista eles são instigados a falarem sobre suas ações e sentimentos. Após as exposições, o psicomotricista poderá tecer comentários sobre o que foi mencionado (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). Para finalizar a sessão, o psicomotricista relacional solicita aos participantes vestirem seus calçados e os libera.

2.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação do psicomotricista relacional é realizada por meio de um curso de pós-graduação lato sensu oferecido pelo Centro Internacional de Análise Relacional - CIAR com sede em Curitiba/PR e filiais nos municípios de Florianópolis/SC, Fortaleza/CE e Recife/PE. Essa se concretiza por meio de formação teórico-científica; Formação profissional (prática profissional supervisionada I e II); Formação pessoal I, II e III e Formação complementar (atividades formativas complementares e trabalho de conclusão de curso), totalizando uma carga horária de 600 horas (CIAR, 2019).

A formação teórico-científica contempla disciplinas como: Epistemologia da Psicomotricidade; Desenvolvimento psicomotor: da neonatologia à gerontomotricidade; Neurociência aplicada à Psicomotricidade Relacional; Psicanálise e Psicomotricidade Relacional e Psicomotricidade Relacional: inclusão e aprendizagem (CIAR, 2019).

Na formação profissional busca-se proporcionar



capacitação aos pós-graduandos, a fim de que desenvolvam diferentes capacidades essenciais para sua atuação como psicomotricistas relacionais (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012). Serão estimulados aspectos como: prazer de brincar e disponibilidade corporal; ajuste positivo da agressividade e da afetividade; fortalecer a capacidade para estabelecer e manter o setting da Psicomotricidade Relacional e reforçar a segurança pessoal e profissional dentro dele; intervir adequadamente e com confiança na relação com a criança e com o grupo, aprimorando a qualidade da intervenção e ajustando as respostas às necessidades das crianças; aprimorar a postura profissional, facilitando o posicionamento do estagiário dentro da instituição, diante da equipe de trabalho, da família ou de outros profissionais de áreas afins e treinar a capacidade para transmitir com clareza os temas relativos ao trabalho e à profissão, nos momentos de supervisão, reuniões na escola ou instituições onde trabalhar (BATISTA; GUERRA; VIEIRA, 2012).

A formação pessoal é a etapa na qual o psicomotricista relacional em formação busca olhar para si com o objetivo do autoconhecimento, a fim de distinguir entre seus próprios impulsos, desejos e projeções e os das crianças com quem se relaciona. Acredita-se que os maiores erros cometidos por esses profissionais em relação à criança ocorrem em função da falta de capacidade para distinguir entre seus sentimentos e os dela (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). No entanto, apesar de dominar a técnica e tornar-se consciente de muitos de seus fantasmas e contratransferências, o profissional não conseguirá dominar inteiramente seus sentimentos, pois estes estarão em constante mudança (BATISTA; VIEIRA; DANYALGIL JÚNIOR, 2010). Em razão disso, recomenda-se que os profissionais da área continuem em supervisão a



fim de obterem o auxílio do olhar do outro em sua prática, diminuindo, assim, a chance de o psicomotricista relacional “misturar” seus aspectos pessoais com os da criança. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2013, p. 131):

Para ser Psicomotricista Relacional, o que se exige, teoricamente, é capacidade de apreender, integrar e assimilar conceitos básicos da obra de André Lapierre, como também de alguns conceitos freudianos. Entretanto, não valorizamos o ecletismo e o exibicionismo intelectual que apreende tudo sem assimilar nada, porque não integra conhecimentos teóricos às experiências vividas na formação pessoal.

Para Lapierre (2010), a formação pessoal foi assim denominada por considerar o profissional como um ser que é parte de uma relação, ou seja, ele deverá buscar formar uma parceria com a criança e segui-la em seu jogo simbólico, possibilitando dessa forma que ela expresse seus fantasmas e como se sente em relação a eles. Outras áreas, como a Psicanálise, por exemplo, também tem a formação pessoal como condição para que o profissional seja habilitado para trabalhar. Para atuar como psicanalista, o sujeito deve se submeter à análise com um profissional certificado para tal. Dessa forma, aumentam-se as chances de ele não ‘misturar’ seus próprios fantasmas e projeções com os de seus pacientes, objetivo semelhante ao da formação de psicomotricistas relacionais (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013).

Segundo Freud (2006, p. 238), para alguém realmente conhecer a Psicanálise



[...] ele deve também estar familiarizado com a técnica se ele deseja que seu procedimento profissional se oriente por um ponto de vista psicanalítico. Esta técnica não pode, no entanto, ser adquirida nos livros e ela por certo não pode ser descoberta independentemente, sem grandes sacrifícios de tempo, de cansaço e de sucesso. Como outras técnicas médicas, ela tem de ser aprendida com aqueles que já são experimentados nela.

Assim como na formação do psicanalista, de acordo com Lapierre (2010), na formação do psicomotricista relacional, a submissão pessoal do profissional à técnica estudada deve vir em primeiro lugar, enquanto a parte didática vem logo em seguida, repousando sobre a própria experiência da pessoa.

3 INCLUSÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM GERAL

Vários documentos auxiliam para o cumprimento dos compromissos estabelecidos pela Convenção acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Alguns exemplos no decorrer da história são: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Declaração dos direitos das pessoas deficientes de 1975; Constituição Federal de 1988; Estatuto da criança e do adolescente de 1990; Declaração de Salamanca de 1994; LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, 2001; Estatuto da pessoa com deficiência, 2006 (ZOBOLI et al., 2010).



A Declaração de Salamanca reuniu delegados na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - representantes de 92 países e 25 organizações internacionais - para elaborar e reafirmar o compromisso em oferecer educação para todos e a permanência desses indivíduos na escola básica até a sua formação, criando, assim, um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social (UNESCO, 1994). Este documento foi produzido, pois os países reconheceram a urgência em criar políticas públicas e educacionais para que todos tivessem o direito de receber educação de modo igualitário, quando as escolas deveriam se ajustar para receber alunos, independentemente de suas condições: físicas, sociais, linguísticas, dentre outras; atendendo àqueles com alguma deficiência ou superdotados (UNESCO, 1994). Os responsáveis pela Declaração de Salamanca se comprometeram na transformação da política inclusiva e decidiram que

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de



ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii).

A partir da Declaração de Salamanca tornou-se necessário que a escola e seus profissionais estejam preparados e capacitados para oferecer educação de boa qualidade para todos. Conforme consta naquela Declaração (UNESCO, 1994, p. 11),

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.



A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no seu capítulo V trata especificamente da Educação Especial, dando continuidade no Art. 58 § 1º no qual indica que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Ainda nesse contexto, no Art. 59, inciso I, assegura às pessoas com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. A Constituição Federal de 1988 no Art. 3º inciso IV propõe “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Conforme esse documento, no Art. 206 inciso I fica estabelecido a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo um dos princípios do ensino, e afirma no Art. 208 inciso III: “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019d, p. 15) defendendo uma educação que invista na igualdade, diversidade e equidade, indica que “[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. Dando continuidade indica que essa educação “[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2019, p. 16). Essa lei em seu capítulo IV, Art. 27 determina que



a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

3.1 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A integração surgiu para acabar com a prática da exclusão social de pessoas com deficiência, excluídas por serem consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade. Somente a partir da década de 1960, que o movimento pela integração social procurou inserir pessoas com deficiência na escola, trabalho, família e lazer (SASSAKI, 1999). A Normalização foi um dos princípios de integração e segundo Mendes (1994 apud SASSAKI, 1999, p. 31) “tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente aquela portadora de deficiência mental, tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura”. No contexto escolar, o termo normalizar significa ofertar à pessoa com deficiência, recursos apropriados para ela desenvolver suas potencialidades como um indivíduo integral, ou seja, no âmbito profissional, social e educacional (WERNECK, 2007). De acordo com Mello (1997, p. 14) “é através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família e igreja tenham



papel muito importante, é da escola a maior parcela”.

Foi a partir de 1980, que algumas modificações na sociedade foram acontecendo, em escolas, empresas, nos espaços urbanos, edifícios e áreas de lazer, porém, desenvolveu-se efetivamente durante os anos de 1990. Nessa fase o sistema educacional evoluiu, pois teve de adaptar-se às necessidades individuais dos alunos (SOLER, 2005). Segundo Prieto (2006), a concepção de inclusão escolar e social é entendida como educação de qualidade para todos e não cabe apenas a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e na sociedade. Sasaki (1997 apud SASSAKI, 1999, p. 41) corrobora com o autor acima indicando que

conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Dessa forma, a concepção inclusiva questiona o processo do sistema de cascata que a integração propõe, pois acredita que esse sistema não impõe que a escola se reestruture para manter as pessoas com deficiência no ensino regular (WERNECK, 2007). A reforma no sistema do ensino regular é uma necessidade na inclusão, pois a escola tem o dever de se adaptar às necessidades do aluno (WERNECK,



2007). Conforme Mantoan (1999 apud MANTOAN, 2006, p. 19)

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

As palavras integração e inclusão aparecem no contexto escolar e ambas têm o objetivo de inserir pessoas com deficiência naquele ambiente e na sociedade em geral. Segundo Werneck (2007), quando empregada a palavra integração, refere-se à inserção parcial de uma pessoa com deficiência, já o termo inclusão, refere-se à inserção total. Atualmente, a discussão sobre esses dois conceitos no que tange à educação inclusiva não está concluída. A inclusão questiona a integração, pois não acredita na separação, e o maior desafio é incluir pessoas com deficiência de forma integral na escola (SOLER, 2005).

3.2 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Psicomotricidade Relacional é inclusiva em sua essência, pois sua proposta defende que todos podem participar de suas sessões, utilizando-se livremente de suas



potencialidades. Não há atividades preestabelecidas, nem padrões de ações a serem seguidos. Nelas, não importa se tratar de pessoa com ou sem deficiência, pois em ambos os casos, o psicomotricista esforçar-se-á para ajudá-la a descobrir e amplificar seu potencial.

Como mencionado anteriormente, uma sessão contempla alguns momentos específicos (rituais) e determinados materiais clássicos, que podem ser utilizados sozinhos ou em combinação com os demais; outros são inseridos conforme a necessidade do grupo. Quanto ao que será realizado com eles, fica a encargo da criança ou adolescente, não havendo instruções do que fazer, as ações partem deles; o psicomotricista relacional os acompanha, sendo um parceiro nesse brincar espontâneo, ele age não agindo, conduz não conduzindo. Seu trabalho é observar, verificar, decodificar as potencialidades e dificuldades da criança ou do adolescente e contribuir para seu progresso, no máximo de aspectos que puder ajudá-los.

A principal “ferramenta” da Psicomotricidade Relacional é a ludicidade. Por isso, as sessões enfatizam o jogo sensório-motor, o jogo simbólico, por vezes o jogo de construção e, principalmente, a espontaneidade para jogar (brincar). Assim sendo, todas as pessoas, de algum modo, têm a condição de usufruir da ludicidade, essa manifestada das mais diversas formas. É possível realizar o que se deseja, desde que os participantes permaneçam no plano simbólico. Isso permite que cada um manifeste seus desejos, fantasmas, sentimentos bons e maus, conscientes e inconscientes. Assim, com a ajuda do grupo e do psicomotricista relacional e pela tomada de consciência, podem resolver e ressignificar seus conflitos, superando seus medos e satisfazendo seus desejos e necessidades. Nas sessões de Psicomotricidade



Relacional há liberdade para a criança brincar como desejar, sentir-se livre para agir, sem as habituais determinações, cobranças ou julgamentos do adulto. O psicomotricista é o responsável pela sessão, símbolo de lei e aquele que intervirá se alguma das regras não for respeitada. Contudo, fará isso sem culpabilizar a criança, será principalmente um parceiro do brincar, auxiliando-a com sua disponibilidade corporal.

Como indicavam Lapierre e Aucouturier, mesmo antes do primeiro criar a Psicomotricidade Relacional: “nós queremos trabalhar com aquilo que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela saber fazer, e não pelo que ela não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica poderá fluir, a situação deixará de ser um drama e a criança retomará a confiança e a segurança” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, pp. 19-20). Investir nas potencialidades de cada criança permite que ela se empodere – não ficando presa ao que lhe impede avançar – e assim, supere suas dificuldades, se não totalmente, mas se sentirá mais encorajada e habilitada para lidar com elas. Poderá descobrir a capacidade de superar e superar-se, ou como diria Sérgio (2003) transcender e transcender-se, pela motricidade buscar o Absoluto.

A Psicomotricidade Relacional há décadas trabalha com pessoas de diferentes idades, dificuldades e deficiências; experiências essas descritas em relatórios de estágio, trabalhos científicos apresentados em Congressos, livros e artigos científicos. Alguns desses estudos estão reunidos nas seguintes obras: O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002); Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE,



2013); Textos e contextos em Psicomotricidade Relacional – volumes 1 e 2 (BATISTA; VIEIRA, 2013a; 2013b). A maioria desses trabalhos abordam as experiências com crianças (inclusive bebês) e adolescentes e demonstram que esse método psicomotor contribuiu de modo significativo para a superação das dificuldades e melhoria de vida de seus participantes.

José Leopoldo Vieira - discípulo e continuador da obra de Lapierre – foi, assim como seu mestre, pioneiro na aplicação da Psicomotricidade Relacional com pessoas com deficiência. Em 1986 realizou sua pesquisa para o mestrado com uma criança com múltiplas deficiências (auditiva, intelectual, visual e psicomotora) e obteve resultados significativos, especialmente nos âmbitos psicomotor e comportamental (VIEIRA, 1986).

Em seu livro ‘Fundamentos de intervención en Psicomotricidad Relacional’, Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) apresentam orientações detalhadas - a partir de sua vasta experiência prática – para a intervenção com crianças adotadas, bebês prematuros, crianças acometidas de psicose, com espectro autismo, dentre outras dificuldades. Os resultados dessas intervenções repercutem na vida dessas crianças em seu contexto escolar, por isso, sua menção no presente texto.

Em um estudo realizado com alunos de uma escola localizada no campo, foi possível verificar as contribuições da Psicomotricidade Relacional para a socialização deles. Conforme Pinto e Lisboa (2019, p. 14) “observamos o avanço dos estudantes em direção à ressignificação da agressividade negativa em agressividade positiva, principalmente após a sessão de bastões, quando apareceu a criatividade e o diálogo tônico”. Os mesmos autores complementam



indicando que esse método psicomotor “possibilitou a socialização por meio da desconstrução de comportamentos socialmente inadequados e a construção de uma verdadeira socialização, na qual a criança existe no olhar e no desejo do outro, enxergando-o como parceiro e não como ameaça” (PINTO; LISBOA, 2019, p. 14).

As experiências de projetos realizados no ano de 2012, em duas instituições de ensino não formal do município de Brusque/SC, foram apresentadas no I Congresso Internacional de Psicomotricidade Relacional ocorrido em Fortaleza/CE em 2013. Esses projetos foram financiados pela Secretaria de Assistência Social e Habitação da Prefeitura de Brusque/SC com apoio do CIAR de Curitiba/PR. Um dos trabalhos foi realizado com um grupo de adolescentes com diferentes deficiências: intelectual, auditiva, lesão cerebral, síndrome de Down e espectro autismo. Segundo Lisboa et al. (2013a), os principais resultados alcançados foram: manifestações de maior afetividade dos participantes em relação às professoras e os psicomotricistas relacionais; diminuição da agressividade; aumento das possibilidades de contato corporal em relações mais afetivas entre os participantes; avanços na desinibição; melhoria na realização das atividades em sala de aula (conforme relato das professoras).

A outra experiência, também relatada no Congresso acima mencionado, foi referente a um grupo de crianças com lesão cerebral. Esse fazia parte de um grupo maior, no qual havia adolescentes e adultos, com deficiência intelectual, síndrome de Down e deficiência física. Todos os participantes das sessões demonstravam grande entusiasmo quando os psicomotricistas relacionais chegavam à sua instituição para a realização das sessões. De acordo com Lisboa et al. (2013b), os principais resultados apontados foram: avanços



na disponibilidade corporal e expressividade psicomotora; manifestações cada vez mais frequentes de afetividade entre o grupo, para com os psicomotricistas e as professoras que acompanhavam as sessões. Duas das três crianças com lesão cerebral, com sérias limitações para locomoção no início do projeto apresentaram resultados muito expressivos: uma passou a caminhar sozinha alguns passos sem apoio e a outra estimulou-se a permanecer em pé e caminhar com o apoio dos psicomotricistas (LISBOA et al., 2013b). Os resultados de ambos os trabalhos confirmam a efetiva aplicabilidade da Psicomotricidade Relacional no campo da Educação Inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo demonstrar como a Psicomotricidade Relacional por meio de sua intervenção prática possibilita a concretização da inclusão social no âmbito educacional, que foi atingido com as informações apresentadas ao longo do texto.

Foi possível demonstrar que a Psicomotricidade Relacional é inclusiva em sua essência, pois o método de atuação permite a qualquer pessoa participar das sessões, visto que cada um as realizará livremente dentro de suas possibilidades, limitações e potencialidades. Diante disso, pessoas com deficiências ou dificuldades dos mais variados tipos podem participar das sessões e com a ajuda do grupo, dos materiais e do psicomotricista relacional aprimorar suas potencialidades e superar parcial ou totalmente seus medos, fantasmas, traumas e limitações, conforme demonstrado no tópico anterior.

A Psicomotricidade Relacional oportuniza aos



participantes das sessões um tempo e espaço de liberdade e autonomia, onde podem manifestar seus desejos e necessidades sem culpa nem julgamentos. O psicomotricista relacional é o profissional que se disponibiliza corporalmente, ajudando cada um a progredir ao máximo em seus diversos aspectos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ex-orientandos: Fernanda Scarlet Nasgewartz Tottene, Jhonatan Brasciane Florchk, Jhoubert Marck Perazza Schaefer, Tatiane Maurici (Graduação em Educação Física – UNIFEBE, Brusque/SC) e Thiago Benzoni (Pós-graduação – CIAR, Curitiba/PR) pela colaboração para concretização desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ABP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso: 25 dez. 2018.

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. **Bruno**: psicomotricidade e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BARRETO, S. de J. **O lugar do corpo na universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010.

BATISTA, M. I. B. **Estresse docente**: contribuições da prática psicomotora relacional para o seu enfrentamento. Fortaleza: RDS Editora, 2014.



_____; GUERRA, A. E. L.; VIEIRA, J. L. **Apostila sobre a prática profissional supervisionada**. Curitiba, 2012. Trabalho não publicado.

_____; VIEIRA, J. L. **Textos e contextos em psicomotricidade relacional**. v. 1. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013a.

_____. **Textos e contextos em psicomotricidade relacional**. v. 2. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013b.

_____; DANYALGIL JÚNIOR, I. **Psicomotricidade Relacional**. In: PRISTA, R. M. (Org.). **As Formações brasileiras em psicomotricidade**: 50 anos. São Paulo: All Print Editora, 2010. p. 39-50.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.



_____. **Lei nº 13.146**, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2019.
CIAR - CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL. Disponível em: <http://lp.ciar.com.br/>. Acesso: 27 jan. 2019.

FREUD, Sigmund. Psicanálise 'silvestre'. In: FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 229- 239.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

_____. **Os contrastes: e a descoberta das noções fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1985a.

_____. **Associações de contrastes: estruturas e ritmos**. São Paulo: Manole, 1985b.



_____. **As nuances**. São Paulo: Manole, 1985c.

_____; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança:** psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR: CIAR, 2002.

_____; LLORCA, M.; SÁNCHEZ, J. **Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional:** reflexiones desde la práctica. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2015.

LISBOA, A. M.; SILVEIRA, D. C. da; VANDRESEN, J.; FLORIANI, P. Psicomotricidade relacional e a educação inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, 1, Fortaleza, 2013. **Anais [...]**. Fortaleza, 2013a.

LISBOA, A. M.; SILVEIRA, D. C. da; VANDRESEN, J.; FLORIANI, P. Psicomotricidade relacional e crianças com lesão cerebral. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, 1, Fortaleza, 2013. **Anais [...]**. Fortaleza, 2013b.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e integração. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

PINTO, R. F.; LISBOA, A. M. **As influências da**



psicomotricidade relacional na socialização de alunos em uma escola localizada no campo. 2019. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-graduação lato sensu em Psicomotricidade Relacional) -Centro Internacional de Análise Corporal – CIAR / Faculdade de Tecnologia do Instituto Paranaense de Pesquisas e Ensino em Odontologia, Curitiba, 2019.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 29 jan. 2019.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico**: da Educação Física à motricidade humana. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, 1994.



VIEIRA, J. L. **Efeitos de um programa de Psicomotricidade Relacional**: um estudo de caso. 1986. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

_____; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional**: a teoria de uma prática. 3. ed. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

ZOBOLI, F.; et al. A inclusão no contexto histórico da Educação Física brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES FRENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1, 2010, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Nupieped, 2010.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso

7

1 INTRODUÇÃO

A proposta de uma educação bilíngue para surdos não é uma ideia nova. Em 1755, o abade Michael de L'Epée já praticava uma educação bilíngue em sua escola na França, que foi a primeira escola de educação de surdos a utilizar a língua de sinais como língua de instrução. Nesse local havia professores surdos que ensinavam a língua oral escrita, no caso o francês. Infelizmente, essa ideia foi abandonada pela maioria das escolas de surdos no mundo, por interferência da determinação do Congresso de Milão que, em 1880, proibiu o uso de sinais na educação de surdos. Essa proibição se manteve forte, apesar de os embates, até a década de 1960, quando William Stokoe prova que a língua de sinais é de fato uma língua, com estrutura gramatical e linguística. Na década de 1980, a proposta de educação bilíngue para surdos retomou o cenário mundial com o surgimento do



bilinguismo, uma abordagem pedagógica que defende o uso da língua de sinais como língua de instrução, o ensino da língua oral na modalidade escrita e a valorização da língua, da cultura e da identidade surdas.

O objetivo deste estudo é fazer um resgate dos contextos histórico e legal da educação dos surdos para embasar a reflexão sobre as propostas de educação especial, inclusiva e bilíngue. Essas reflexões serão importantes para suportar a discussão dos dados coletados por meio de entrevista, além de o vídeo-depoimento do canal do YouTube Visurdo, propiciando a realização de um estudo de caso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É preciso que se faça uma contextualização histórica e legal da educação dos surdos, além de conceituar as modalidades de educação (inclusiva, especial e bilíngue) para que se possa discutir a importância da escola bilíngue para surdos.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo Slomski (2012, p. 26), no século XV, quando o processo educativo era realizado exclusivamente por meio da língua oral falada, a surdez era socialmente considerada um castigo divino e, por esse motivo, tinha um aspecto negativo.

Como a língua oral era predominante na educação em geral, para atender aos alunos surdos, no século XVII, era forte a metodologia de “leitura orofacial” (consiste em uma técnica de leitura dos movimentos labiais, com a qual o interlocutor identifica as palavras emitidas por seu locutor)



desenvolvida por Heinicke, na Alemanha. Esse método é a base da abordagem oralista (ou oralismo), que até nos dias atuais encontra defensores.

O oralismo é uma abordagem pedagógica, cujo foco é o desenvolvimento da oralidade do surdo, que proíbe o uso de sinais para a comunicação e percebe a surdez como uma “doença”, um “defeito” que precisa ser corrigido. Essa ideia teve seu ápice no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão (Itália), em 1880, quando ficou decidido a proibição do uso de sinais para a educação de surdos. A aceitação da proibição foi acontecendo ao longo de cerca de 20 anos. E, segundo Poker (2011), no início do século XX, a maioria das escolas de surdos do mundo havia aderido à regra, provocando na época, a demissão de muitos professores surdos e a queda na qualidade da educação dos alunos surdos.

A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. (POKER, 2011, p. 3).

No século XVIII, o abade Michael de L'Epée observou e estudou a língua de sinais utilizada por surdos franceses a gerações e percebeu que por meio da língua de sinais era mais fácil ensinar aos surdos conceitos e ideias abstratas, inclusive na língua francesa. Dessa forma, L'Epée desenvolveu uma abordagem com base na comunicação gestual. O abade acreditava que o surdo tinha o direito de



usar a língua de sinais como sua língua natural. Esse método atraiu seguidores importantes e, em 1755, primeira escola pública para surdos foi fundada na França por L'Epée. Até 1789, quando o abade veio a falecer, seus seguidores “já haviam criado 21 escolas para surdos na França e Europa.” (SACKS, 2010, p. 27).

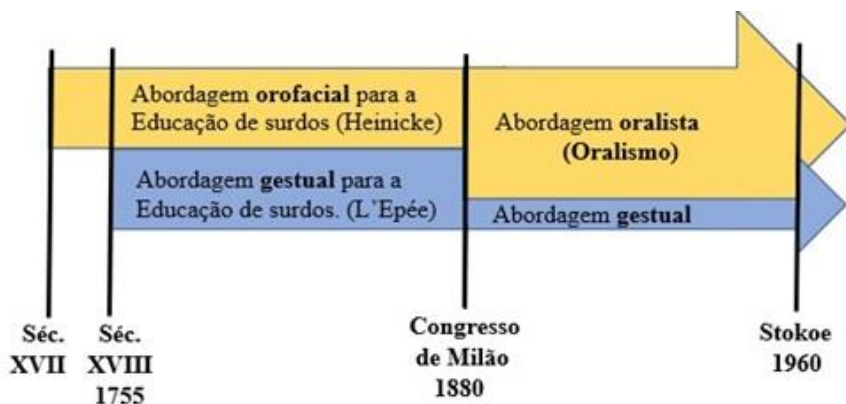
Por conta da persistência do reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, no século XIX, a língua de sinais francesa atravessa o Atlântico. E, em 1816, Laurent Clerc, um professor surdo, aceita o convite e vai para os Estados Unidos com a missão de ensinar a Língua de Sinais - LS para crianças e para professores de crianças surdas. Atualmente, a escola para crianças surdas fundada com a ida de Clerc para os EUA, é a Gallaudet University, localizada em Washington. D.C. A Gallaudet é a única universidade no mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas e na qual, desde o reitor até o zelador, a American Sign Language - ASL (Língua de Sinais Americana) é a língua de uso (POKER, 2011).

Num movimento semelhante, em 1855, o professor surdo Ernest Huet chega ao Brasil, com o apoio do imperador D. Pedro II, para ensinar a língua de sinais francesa e fundar no Rio de Janeiro a primeira escola de surdos: o Instituto Imperial para Educação de Surdos-Mudos, em 1857; atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (LEITE, 2004).

De meados do século XVIII até 1880, ou seja, por mais de 100 anos as abordagens de educação de surdos (orofacial e gestual) coexistiam (apesar de provavelmente haver frequentes embates), como mostra a linha de tempo na Figura 1.



Figura 1 - Educação dos surdos - Linha do Tempo



Fonte: A autora (2019).

A partir de 1880, com a determinação do Congresso de Milão, a abordagem oralista ganha espaço, nesse evento há a proibição do uso da língua de sinais para educação de surdos. Essa proibição chegou no Brasil no início do século XX (por volta de 1910) e, somente na década de 1980, com publicação dos trabalhos de Lucinda Ferreira Brito, as mudanças, que no mundo já aconteciam desde a década de 1960, com os estudos linguísticos de William Stokoe, tiveram início (LEITE, 2004).

Em 1960, o linguista William Stokoe, que era chefe do Departamento de Inglês da Universidade Gallaudet, publicou o artigo “Estrutura da Língua de Sinais”, com o qual demonstrou que a Língua de Sinais tem as mesmas características das línguas fonológicas de quaisquer outras línguas orais. Com essa publicação, Stokoe, provou que a língua de sinais é, de fato, uma língua. Esse evento desestabilizou a crença na abordagem oralista, que só vinha apresentando fracassos; e surgiu, então, a proposta da comunicação total, a qual defendia a incorporação de modelos auditivos, manuais e



orais para efetivar a comunicação entre os surdos, e entre surdos e ouvintes. Assim, “diferentemente do oralismo, a comunicação total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda” (POKER, 2011, p. 1).

Os estudos de Danielle Bouvet, além de pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca, em 1981, jogaram luz em outra abordagem: o bilinguismo. A abordagem bilinguista argumenta que a língua de sinais é a língua natural do surdo, por isso a criança surda deve ter contato com essa língua o mais cedo possível, para depois ser alfabetizada na língua oral. Quanto mais cedo a criança surda for exposta à língua de sinais, mais facilidade terá no desenvolvimento de conceitos abstratos e na relação autônoma com o mundo. O bilinguismo reconhece a autenticidade da língua de sinais e da cultura surda, contrapondo-se, dessa forma, à filosofia da comunicação total que privilegia a estrutura da língua oral sobre a de sinais. (POKER, 2011).

No Quadro 1 é possível observar de forma mais clara as diferentes concepções que cada abordagem defende em relação ao objetivo principal, à língua de sinais e à surdez.



Quadro 1 - Abordagens pedagógicas para a educação de surdos.

	ORALISMO	COMUNICAÇÃO TOTAL	BILINGUISMO
Objetivo principal	Desenvolver a fala do surdo para que ele possa se integrar à sociedade ouvinte.	Promover a comunicação com o surdo de qualquer forma: oral, mímica, oral-sinalizado, gestos, quadros ilustrados.	Desenvolver a autonomia do surdo por meio de sua língua, valorizando sua cultura.
Língua de Sinais	A língua de sinais é proibida. O uso deve ser punido.	A língua de sinais é mais uma forma para facilitar a comunicação com os surdos.	A língua de sinais é a língua natural dos surdos e deve ser ensinada o mais cedo possível para as crianças surdas.
Surdez	Surdez é uma doença, uma deficiência que precisa ser corrigida.	Surdez é uma deficiência que precisa ser tolerada e respeitada.	Surdez é uma condição diferente, com comunidade, língua e cultura próprias que devem ser valorizadas e respeitadas.

Fonte: A autora (2019).

Por fim, segundo Pedroso (2014, p. 35), deve-se destacar que a abordagem pedagógica bilíngue tem suas raízes nas ideias defendidas por L'Epée, que no século XVIII já propunha “o uso da língua de sinais como primeira língua



(L1) para os surdos e a língua oral escrita como segunda (L2).” Atualmente, percebe-se que há consenso na literatura acadêmica produzida acerca desse tema de que “é com língua de sinais que o surdo pode expressar-se, discutir conceitos, avançar intelectualmente de forma natural e confortável” (PEDROSO, 2014, p. 35).

2.2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para a educação em geral, a década de 1990 foi palco de um movimento político mundial pela inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino. Esse movimento gerou um documento muito importante em 1994: a Declaração de Salamanca; no qual está especificado que os alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular com uma metodologia pedagógica centrada na criança, combatendo atitudes discriminatórias e criando comunidades acolhedoras. (UNESCO, 1994, p. 1).

Essa Declaração exerceu influência em mudanças políticas educacionais no mundo todo. No Brasil, a mudança se materializou na aprovação da Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) em 1996, que determina no Art. 4º (inciso III), que é dever do Estado garantir, no âmbito da educação pública, um “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996, p. 1).

O uso da expressão “preferencialmente”, como avalia Pedroso (2014), atribui à LDB um tom de possibilidade, não de obrigação. É provável que, por isso, a Resolução CNE/CEB nº 2, que institui “As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (aprovada em 11/09/2001),



tenha especificado em texto, no Art. 7º, que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” Nesse documento ainda, o Art. 8º determina que a escola regular “deve prever a inclusão de pessoas com deficiência em suas classes comuns”. E no inciso IV, alínea b, destaca a necessidade de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com a presença de professor-intérprete para mediar a aprendizagem (BRASIL, 2001).

Em 2001 foi aprovado o documento que regulamenta a Educação Especial, em cujo texto era citado a função de professor-intérprete; no entanto a Lei nº 10.436, que reconhece legalmente a Libras como a língua de sinais utilizada pelos surdos do Brasil, foi homologada apenas no ano seguinte (em 2002). Só o reconhecimento da língua, ainda que de forma legal, não era o suficiente; havia a necessidade de que a regulamentassem. Essa regulamentação aconteceu com o Decreto nº 5626, homologado três anos mais tarde, em 2005.

Além de especificar quem é considerado pessoa surda para efeitos legais, o decreto regulamenta a “inclusão da Libras como disciplina curricular” no ensino superior e em cursos de formação de professores, define normas para a “formação do professor de Libras e do instrutor de Libras” e para a “formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa”, e também garante o “uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, os direitos à educação e à saúde de forma plena. (BRASIL, 2005).

De forma mais específica, o Art. 15 do decreto determina que o ensino da Libras e da Língua Portuguesa



na modalidade escrita deve complementar o currículo da base nacional comum, “como disciplinas curriculares nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior” (BRASIL, 2005, inciso II).

Em 2009, a homologação do Decreto nº 6.949 (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) vem reforçar, como salientam Brito, Ampessan e Pedroso (2018), que os governantes devem garantir a participação das pessoas com deficiência no sistema de ensino e na vida da comunidade de forma plena e igual, incluindo o aprendizado da língua de sinais e a educação ministrada “nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009, inciso 24).

O direito dos surdos à educação em língua de sinais também foi reiterado, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005), que estabelece Metas e Estratégias que devem direcionar a educação no Brasil no decênio 2014-2024.

A Meta 4, desse documento, fala sobre a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento especializado inclusivo às pessoas com deficiência de quatro a dezessete anos, retomando o termo “preferencialmente”.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas



de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 3).

O documento apresenta também estratégias para que se possa atingir o que determina a Meta 4. Assim, a Estratégia 4.7 diz respeito a educação bilíngue. Ou seja, há um reforço à obrigação de se garantir a oferta de educação bilíngue com o ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, como já estava previsto no Decreto nº 5.626/05 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009.

Estratégias:

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014, p. 3).

Como observam Brito, Ampessan e Pedrosa (2018), desde 2005 e 2009, com os Decretos nº 5626 e 6949, respectivamente, e o PNE 2014-2024, o aluno surdo tem assegurada sua instrução em Libras, tem direito às disciplinas de Libras como sua primeira língua e Língua Portuguesa -



escrita como segunda. Está claro nos documentos legais que nas avaliações escritas, o aluno surdo tem direito a uma avaliação que valorize o teor semântico, por conta de sua singularidade linguística. No entanto, como concluíram os autores, os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Básico, em sua maioria, desconhecem as regulamentações dos decretos; os alunos surdos são atendidos em classes de Língua Portuguesa junto a alunos ouvintes com o apoio de intérpretes, quando deveriam estar sendo atendidos em classe separada. Visto que a disciplina é L1 (primeira língua) para os ouvintes e L2 (segunda língua) para os surdos, isto é, são disciplinas diferentes.

2.3 ESCOLA INCLUSIVA OU ESCOLA ESPECIAL

Durante muito tempo a educação foi dividida em duas áreas: a educação regular e a educação especial. E a exclusão de pessoas com deficiência dos espaços de educação regular, na sociedade e até no âmbito familiar era visto como uma atitude normal. De acordo com Leite (2004), no Brasil, as mudanças desse panorama tiveram início com os estudos publicados por Lucinda Ferreira Brito, no Rio de Janeiro, na década de 1980. Os estudos de Brito, seguidos de outras publicações, reforçou o movimento que culminou no reconhecimento legal da Libras, vinte anos depois, em 2002.

A ideia da inclusão, da não discriminação, do respeito às especificidades de cada ser humano encontrou, na década de 1990, um movimento político mundial muito forte na educação, cujo principal marco foi a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994 por representantes de vários países, entre eles o Brasil. A ideia de uma “educação



para todos” propunha que as crianças com deficiência frequentassem escolas regulares. Assim, na década de 2000, as figuras de professor auxiliar, professor-intérprete e professor bilíngue em Libras surgiram com força nas escolas de educação básica regular, além dos espaços conhecidos salas multifuncionais para atendimento especializado (PEDROSO, 2014).

Na década de 2010, as escolas de educação especial para surdos e cegos começaram a ter sua funcionalidade questionada. Esse questionamento resultou em ameaça de desativação das duas instituições, referências na área de atendimento e educação de cegos e de surdos, mais antigas: o Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES no Rio de Janeiro. A desativação do INES gerou protestos dos surdos em todo Brasil e resultou numa marcha em Brasília, em 2011. (LEONE, 2011).

Educação especial ou educação inclusiva: o confronto entre essas perspectivas reflete as transformações sociais e as mudanças em política educacional no Brasil e no mundo. No Quadro 2, pode-se observar os documentos que regulamentam o processo de inclusão das pessoas com deficiência, em especial o surdo, na escola regular.



Quadro 2 - Educação inclusiva - avanços.

ANO	DOCUMENTO	TEXTO
1994	Declaração de Salamanca – “Estrutura de Ação em Educação Especial”	19. [...] Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 1). (Grifo nosso).
1996	Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	§ 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 1). (Grifo nosso).
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	§ 7. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular , em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p. 1). (Grifo nosso).

Fonte: A autora (2019).



Como pode ser observado no Quadro 2, os termos grifados nos textos dos documentos mostram um processo de reversão. Enquanto o primeiro documento, de Salamanca 1994, faz a sugestão de que os surdos e surdos-cegos poderiam “ser mais adequadamente” atendidos em escolas especiais ou classes especiais; o segundo documento, a LDB indica que o atendimento deverá ser “preferencialmente na escola regular”. Esse “preferencialmente” é um termo que deixa aberta a possibilidade da escola especial, mas ao mesmo tempo o texto direciona o foco para a escola regular. O último documento, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fecha qualquer possibilidade de educação especial e determina que o atendimento “deve ser realizado em classes comuns” na escola regular.

É evidente, como ressalta Pedroso (2014, p. 38), “que foi esquecido de se observar que a inclusão dos surdos na escola regular não depende apenas de adequações de espaço e material, ela é muito mais complexa, pois envolve uma língua e uma cultura diferente”. E ao encerrar a abertura sinalizada pela Declaração de Salamanca para essa especificidade educativa do aluno surdo, os documentos do governo brasileiro encaminham o surdo para uma escola que não está preparada para ele.

Dessa forma, percebe-se que o movimento de “inclusão”, de acordo com Pedroso (2014, p. 36), “ao tematizar a questão das diferenças no espaço escolar, acabou interferindo diretamente nos rumos da educação dos surdos, complexificando ainda mais o processo”. Assim, em relação à educação dos surdos atualmente pode-se perceber duas perspectivas: uma da educação especial que defende uma escola bilíngue para surdos e outra da educação inclusiva que defende o ingresso do surdo em escolas regulares.



Felizmente, a ideia da escola bilíngue vem conquistando adeptos e defensores, e ganhando espaço legal, como indica a Meta 4 e a Estratégia 4.7 do PNE 2014-2024.

Apesar de os documentos apresentados no Quadro 2 terem sido homologados antes de aprovação da Lei nº 10.436/2002 e dos Decretos nº 5626/2005, e nº 6949/2009; são eles que amparam legalmente a educação do Brasil, que são estudados a exaustão nos cursos de formação de professores. Isso acontece porque tratam da educação em termos gerais, enquanto a lei e os decretos (principalmente o Decreto nº 5626) citados anteriormente, que são de âmbito mais específico: a educação de surdos.

2.4 A ESCOLA BILÍNGUE

Uma escola bilíngue é aquela na qual os alunos estão expostos a duas línguas. Segundo McCleary (2006, p. 1), a educação bilíngue pode ser vista como “uma ferramenta para cultivar o pluralismo cultural e linguístico para uma sociedade globalizada”. De acordo com o autor, há países como os EUA, onde apenas o inglês é a língua de instrução, “o termo ‘bilíngue’ é quase pejorativo”; entretanto há outros, como no Brasil, que “ser ‘bilíngue’ é um fator positivo, uma conquista, um valor, uma vantagem na hora de procurar emprego” (McCLEARY, 2006, p. 1). É claro que a educação bilíngue nesses casos envolve línguas orais.

A educação bilíngue para surdos envolvendo uma língua de sinais e outra oral deveria ser uma escolha óbvia, visto que a língua de sinais é a língua por meio da qual os surdos conseguem se comunicar e receber informações naturalmente e a língua oral é a língua da comunidade em que estão inseridos. As escolas para surdos, que não



seguiram a determinação do Congresso de Milão em 1880, praticavam uma educação bilíngue.

Atualmente, de acordo com Felix, Freire e Moura (2017, p. 1286), “em muitos países, não se tem ponderado que a língua de sinais seja o meio de comunicação eficaz para o desenvolvimento” dos surdos. Essa não é uma realidade exclusiva do Brasil.

No Brasil, há poucas escolas bilíngues para surdos. A primeira delas, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Rio de Janeiro), fundado em 1857. E nesse período, passou por diferentes abordagens educativas, e ainda é referência na educação de surdos e nos estudos e na difusão da Língua de Sinais.

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em 2006, lançou o primeiro curso de licenciatura em Letras-Libras a distância com 9 polos nas principais capitais do país e 495 alunos, a maioria surdos. Hoje, continua sendo referência no curso de Letras-Libras licenciatura e bacharelado, presencial e a distância, além de ser referência em pesquisas acadêmicas, dissertações e teses sobre a Libras, a identidade e a cultura surdas (DREHER, 2011).

O Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça-bilíngue (IFSC - bilíngue), fundado em 2010, é a primeira escola a oferecer aulas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português na América Latina, atendendo ensino médio, tecnólogo e graduação; além de cursos de extensão, formação e qualificação profissional (IFSC, 2019).

O que falta? Falta muito. Faltam escolas básicas com propostas bilíngues, que atendam às necessidades linguísticas dos surdos. Uma escola bilíngue deve, no mínimo, oferecer ao aluno surdo, aula de Língua Portuguesa



como segunda língua, destacando a leitura, a interpretação do texto, a escrita e a produção; levando em conta as características especiais de um “estrangeiro” dentro de seu próprio país. O aluno surdo deve ter aula de Libras com um professor nativo, preferencialmente, para que ele possa evoluir no conhecimento da própria língua, além de aprender a escrita de sinais. Faltam escolas que pratiquem uma pedagogia surda, ou seja, uma pedagogia voltada à valorização da ‘diferença’, fundamentada na subjetivação cultural, pois é mister que o surdo seja “colocado em contato com a sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais” que resultarão no desenvolvimento educativo e identitário (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 18).

Toda criança adquire a língua na interação com as pessoas que estão à sua volta, “ouvindo ou vendo a língua ou línguas que estão sendo usadas” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 16). Para uma criança surda, filha de pais surdos, este é um processo que acontece naturalmente em língua de sinais. Segundo as autoras, ela passa exatamente pelas mesmas fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem que uma criança ouvinte. Quando uma criança surda nasce numa família de ouvintes, ela provavelmente terá um atraso no desenvolvimento dessas fases. Porque, como destaca Sacks (2010), os pais ouvintes, que não esperam uma criança surda e percebem tardiamente esse detalhe, não fazem ideia de se dirigir à criança e, geralmente, quando conseguem estabelecer alguma comunicação, usam formas primitivas de diálogo, de modo que não favorecem o progresso intelectual.

Quanto mais cedo a criança surda tiver contato com a língua de sinais, melhor ela se desenvolve intelectualmente e tem mais facilidade para adquirir a segunda língua escrita.



Por isso, para Felix, Freire e Moura (2017, p. 1289), “é de extrema importância que se construam escolas bilíngues voltadas à educação” de surdos, pois é essencial para o desenvolvimento de qualquer pessoa “que aprenda através da língua usada e falada por seus iguais e por aqueles que se identificam com a comunidade, no caso; familiares, amigos e intérpretes” (FELIX; FREIRE; MOURA, 2017, p. 1289).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo de caso, para o qual apenas a entrevista foi usada como instrumento de coleta de dados. Por conta do tempo e da distância, a entrevista foi estruturada em forma de tópicos sobre a relação do aluno/filho com a comunidade escolar e com a aprendizagem na escola regular e mais tarde na escola bilíngue para surdos, buscando também a visão das mães acerca dessa situação. Também foram solicitadas informações sobre a idade da criança ao entrar em contato com a Libras e a idade ao fazer a troca de escola. A entrevista foi enviada por meio eletrônico para a entrevistada que respondeu com vídeo em Libras. Neste artigo, os participantes são apresentados com os pseudônimos Kátia e Beto para preservar suas identidades.

Também foi utilizado como fonte de dados para contrapor e/ou complementar os dados obtidos na entrevista, a análise do vídeo de depoimento de Alice, mãe dos *youtubers* do canal Visurdo: Andrei e Thainá. E para este estudo, considerou-se apenas o vídeo-depoimento sobre o filho mais velho, Andrei.

O vídeo está disponível no canal Visurdo no YouTube em modo público, por isso se entende que não se fazia



necessário o uso de pseudônimos. No entanto, foi entrado em contato com o administrador do canal para avisá-lo do uso do vídeo nesta pesquisa.

3.1 PERFIL DO PARTICIPANTES

3.1.1 Kátia e Beto

Kátia é surda e é mãe de Beto, também surdo. Kátia adotou Beto quando ele estava com dois anos de idade. Antes da adoção, Beto não havia tido contato com a Libras. De modo que seu primeiro contato com a língua de sinais se deu aos dois anos.

As pessoas que frequentavam a casa de Beto e Kátia eram surdas, ou usavam a Libras, por isso o menino estava imerso na cultura surda e desenvolveu a fluência na Libras de forma rápida e naturalmente.

A cidade onde mãe e filho residiam não tinha escola especial para surdos e, em época de inclusão, a escola regular acolheu o menino, assegurando à mãe que ele teria professora bilíngue. No entanto, a professora bilíngue não era fluente e, apesar de ser esforçada, seu conhecimento de língua de sinais era sofrível. Beto começou a ficar desestimulado com o estudo.

Beto se sentia sozinho, pois os colegas lhe faziam bullying frequentemente. Ele sempre reagia com agressividade, e por isso foi expulso da sala de aula algumas vezes. Em casa, era um menino tranquilo, amável, muito diferente do que se apresentava na escola.

Beto nunca repetiu o ano, mas ao chegar no quinto ano, não sabia ler, tampouco escrever qualquer palavra. Por conta disso, Kátia decidiu transferir o filho para Curitiba. Ele



iria estudar numa escola bilíngue para surdos e moraria com a avó.

O sofrimento de Kátia pela ausência do filho foi recompensado, pois o comportamento do garoto mudou. No começo ele não queria aprender português, mas quando percebeu que na sala de aula, outros alunos tinham dificuldade igual, ele aceitou. Na escola bilíngue, Beto tem aulas com professores surdos, ou professores ouvintes bilíngues, todos fluentes em Libras. Ele consegue entender e acompanhar as aulas, aprendendo o conteúdo das disciplinas.

Hoje, aos 13 anos, Beto lê, escreve bilhetes, recados, mensagens em português. Ainda não consegue escrever textos mais elaborados, mas está evoluindo, está desenvolvendo seu aprendizado e logo será capaz superar todas as barreiras e ser feliz.

3.1.2 Aline e Andrei

Aline é ouvinte e é mãe de Andrei e Thainá, dois youtubers surdos que administram o canal Visurdo no YouTube. Aline se casou em 1994, e logo engravidou. Teve uma gravidez um pouco conturbada, pois teve problema de descolamento de placenta, precisando fazer repouso. Aline conta que teve cinco inícios de aborto que foram controlados com o uso de medicamento.

Quando Andrei nasceu os médicos informaram que estava tudo normal. Porém, quando ele estava com 9 meses, Aline percebeu que poderia haver algum problema, pois o filho não atendia aos chamados da mãe. O médico negou suas suspeitas, dizendo que a criança era ativa e não tinha problemas. Depois de mais um ano, os problemas continuaram e Aline decidiu fazer o exame *Brainstem Evoked*



Response Audiometry - BERA (também conhecido como PEATE - Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico, é um exame que tem o objetivo de examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral) para avaliar a audição da criança. O resultado apontou surdez profunda.

A primeira opção foi buscar por aparelho auditivo, mas o custo era muito além do que poderiam pagar. Mesmo assim fizeram um teste de uso, e perceberam que não tinha resultado algum. Eles não sabiam que existia Libras. Mas um dia o marido de Aline sugeriu que visitassem a Escola Hellen Keller, uma escola especial para surdos. Assim, aos 2 anos de idade, Andrei conheceu a escola. Viu as crianças sinalizando, conheceu professores surdos, e ficou encantado. Logo ele iniciou as aulas na escola e se desenvolveu rapidamente. Aline e seu marido também começaram a ter aulas de Libras, de modo que em casa só se conversava em Libras.

Hoje, Andrei é um adulto independente. Tem duas graduações, trabalha, tem carro, viaja sozinho para eventos ou passeios. “Faz as coisas sozinho, é tudo normal!” (ALINE, 2018, 10’05”).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os perfis dos entrevistados mostram que ambas as situações são deveras especiais. No Quadro 3, destacam-se os quatro itens mais relevantes para esta pesquisa: nível de surdez, primeiro contato com a Libras, mãe/família de convívio e início da vida escolar.



Quadro 2 - Educação inclusiva - avanços.

	BETO	ANDREI
Nível de surdez	Surdez moderada a severa	Surdez severa/profunda
Primeiro contato com a LIBRAS	Aos 2 anos de idade	Aos 2 anos de idade
Mãe/família de convívio	Surda	Ouvinte
Início da vida escolar	Escola regular com professor bilíngue (Professor 2)	Escola bilíngue para surdos

Fonte: A autora (2019).

O caso de Andrei, no qual a família ouvinte ao descobrir a Escola Bilíngue e a possibilidade de educação na língua de sinais decidiu aprender a língua e manteve a comunicação em casa em Libras, é semelhante ao caso de Charlotte relatado por Sacks (2010). Charlotte nasceu surda numa família de ouvintes, que ao saber da surdez da filha, decidiu que todos da família e amigos deveriam aprender a língua de sinais. Assim, Charlotte cresceu num ambiente linguístico apropriado para o seu desenvolvimento e aos seis anos já transitava naturalmente num ambiente bicultural. (SACKS, 2010).

A principal diferença entre o caso de Andrei e de Charlotte é a idade em que a surdez foi detectada. Andrei foi pouco antes dos dois anos de idade, enquanto Charlotte foi aos 10 meses de vida. A atitude dos pais, em ambos os casos, foi semelhante. E isso foi fundamental para o desenvolvimento integral dos dois.

Já o caso de Beto não difere muito do que acontece com muitos alunos surdos na escola regular, apesar de ele



ter o privilégio de estar num ambiente linguístico apropriado em casa. Pois, na maioria dos casos, as crianças surdas sofrem a exclusão linguística na escola e em casa, por não partilharem a mesma língua da família.

Tanto Beto quanto Andrei tiveram o primeiro contato com a Libras aos dois anos de idade. E ambos tiveram um desenvolvimento linguístico rápido a partir de então por meio da interação com a família e amigos (no caso de Beto) e na escola com os colegas e os professores (no caso de Andrei). O ponto que diverge é o modelo de escola. Enquanto Andrei teve um desenvolvimento bilinguístico desde cedo, que permitiu concluir duas graduações na vida adulta; Beto desenvolveu-se monolíngue (só usava a Libras) sem aprender o português escrito até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ou seja, até por volta dos onze anos de idade. Isso provocou um atraso na aprendizagem dos conteúdos básicos de muitas disciplinas (por conta da dificuldade de comunicação) e, principalmente, do português escrito.

Na avaliação de Kátia, a mudança de escola fez muito bem ao filho, pois na escola regular ele não aprendia nada, era excluído, revoltado e triste, não conseguia estabelecer vínculo com os professores e sofria bullying dos colegas. Ao passo que na escola bilíngue, Beto é feliz, tem prazer em aprender, é curioso, tem muitos amigos, gosta dos professores e passou a valorizar e ter orgulho da cultura surda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola regular, apesar de estar se adequando aos padrões de acessibilidade, ainda é uma instituição



pensada por ouvintes para atender a todos os ouvintes. O caso de Beto reforça a tese de que o aluno surdo não se sente incluso numa escola regular na qual só consegue se comunicar com o intérprete, ou por meio dele. O surdo tem uma língua e uma cultura diferente do universo ouvinte. Ele precisa se reconhecer como surdo, valorizar sua cultura e desenvolver-se linguisticamente como toda criança ouvinte tem possibilidade de fazer na escola regular. Para isso acontecer, não basta ter um intérprete, ou professor bilíngue. O aluno surdo precisa estar entre surdos sinalizantes, ter contato com surdos adultos fluentes, contar e “ouvir” histórias em sua língua. Ou seja, o aluno surdo precisa estar num ambiente linguístico que favoreça seu desenvolvimento. A escola regular com intérprete não é o lugar adequado para isso. O aluno surdo precisa estar numa escola bilíngue.

Vive-se, hoje, um momento de mudanças e esperança com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação - MEC que será comandada pela Profa. Karin Strobel, que pertence à comunidade surda. Essa é uma mudança que os surdos anseiam há anos: ter uma escola bilíngue para atender aos surdos com políticas de educação pensadas por surdos.

REFERÊNCIAS

ALINE. **Descoberta da surdez do Andrei**. 23 nov. 2018. (13min04s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lvgl1w2kKI4>. Acesso em: 9 jan. 2019.



BRASIL. **Decreto nº 5.626**, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. **Decreto nº 6.949**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. **Lei nº 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. **Lei nº 13.005**, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 25 de junho de 2014. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.



BRITO, Fernanda M.; AMPESSAM, João Paulo; PEDROSO, Raquel M. C. O ensino da Língua Portuguesa para surdos da Educação Básica da escola regular. In: OLIVEIRA, E. N. de; CONSTÂNCIO, R. F. J. (Orgs). **Libras**: reflexões e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 71-84.

DREHER, Andressa. Letras-Libras da UFSC forma os primeiros professores de Língua de Sinais no Brasil. **Portal de Notícias da UFSC**, 25 jan. 2011. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2011/01/letras-libras-da-ufsc-forma-os-primeiros-professores-de-lingua-de-sinais-no-brasil/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FELIX, Neudiane Moreira; FREIRE, Edileuza Lima; MOURA, Anaísa Alves de. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: Uma luta a ser conquistada. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1283-1295, nov. 2017.

IFSC. **Histórico**: Onde tudo começou. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/historico>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.



LEONE, Max. Mais de 300 manifestantes protestam contra o fechamento do Instituto Benjamin Constant e do INES. **Jus Brasil**, 12 abr. 2011. Disponível em: <http://www.deficiente.ciente.com.br/2011/04/mais-de-300manifestantes-protestam-contr-o-fechamento-do-instituto-benjaminconstant-e-do-ines.html>. Acesso em: 19 jul. 2014.

McCLEARY, Leland Emerson. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO, 5, 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. p. 288-293.

PEDROSO, Raquel M. C. **A Estrutura Narrativa de Professores-Intérpretes de Libras em Escolas de Ensino Básico**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

POKER, Rosimar Bertolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. São Paulo: UNESP. (Apostila do curso de Libras a distância. Módulo II). Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em: 4 nov. 2011.



QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.





DESIGN PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: design universal e design centrado no usuário

BLUM, Arina

8

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o surgimento de leis, decretos e normas técnicas que expõem o direito ao acesso igualitário e inclusivo evidenciou a temática da inclusão e da acessibilidade no contexto brasileiro. Termos como acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva passaram a ser recorrentemente citados como meios necessários para a prática apoiada no pensamento de não exclusão. Dentre as abordagens, há a compreensão de que os produtos e os serviços são feitos para pessoas e que cada ser humano possui capacidades e limitações. Os processos produtivos devem considerar essa diversidade e respeitar as diferenças para promover a melhoria da relação entre produto, serviço e usuário (GOMES; QUARESMA, 2018).

As discussões sobre o assunto estão em pauta especialmente no Design Universal e o Design Centrado



no Usuário. Essas abordagens têm em comum o conceito de que o design atua por meio de funções prático-técnicas, estéticas e simbólicas, para criar produtos e serviços. Conceitualmente, a ideia de design pode ser resumida como “a visualização criativa e sistemática dos processos de interação e das mensagens de diferentes atores sociais” e “a visualização criativa e sistemática das diferentes funções de objetos de uso e sua adequação às necessidades dos usuários ou aos efeitos sobre os receptores” (SCHNEIDER, 2010, p. 197).

Cabe esclarecer que, no contexto aqui exposto, produtos são ‘coisas’ produzidas pelo ser humano e para o ser humano, especialmente pensados para o seu convívio em sociedade, seu bem-estar e a facilitação das suas atividades. São os objetos, os meios de transporte, as edificações, os mobiliários, os artefatos em geral – roupas, calçados, utensílios domésticos, malas, toalhas, garrafas, embalagens, telefones celulares etc. Também são produtos os frutos do intelecto humano relacionados à comunicação e sistemas de informação, por exemplo, um cartaz, uma homepage, um aplicativo. São soluções que configuram concepções pensadas a partir de processos que elaboraram a função, a forma e a estrutura de algo (GOMES FILHO, 2003).

E sobre serviços, dentro da área de design há uma vertente recente que tem se especializado em projetar para o desenvolvimento de experiências vivenciadas por usuários. Para The Copenhagen Institute of Interaction Design (STICKDORN, 2014), o design de serviços usa a prática interdisciplinar e a combinação de aportes tangíveis e intangíveis para resultar em sistemas, em serviços holísticos, de forma a criar valor socioeconômico e de forma empática ao



usuário. O aspecto central do design de serviços é “entender o valor e a natureza das relações entre pessoas e pessoas, entre pessoas e coisas, entre pessoas e organizações e entre organizações de diversos tipos” (STICKDORN, 2014, p. 52).

O Design de serviços engloba atividades passíveis de serem projetadas para oferecer, como resultado, ‘experiências inesquecíveis’. A proposta do design de serviços é inclusiva, pois visa ‘adaptar melhor as ofertas às pessoas’. Os serviços são, junto com os produtos, parte de um mesmo sistema que compõem o valor. E, embora não exista uma fronteira clara entre produto e serviço, eles se complementam. Em bens de consumo, por exemplo, “em vez de comprar um produto, os consumidores buscam uma experiência com a marca” (MELO; ABELHEIRA, 2015, p. 178).

O interesse do presente estudo é a exposição de como se dá a criação e a concepção tanto de produtos quanto de serviços. Mais especificamente, como as informações são pensadas e estruturadas por meio do design a fim de gerar resultados concretos, pensando em produtos e/ou serviços inclusivos e que visem à acessibilidade. O entendimento sobre o que engloba esse processo de concepção a partir do design contribui para não o restringir unicamente à estética ou às coisas de “aparências ‘bonitas’”, que é uma ideia corriqueira no senso comum (HSUAN-AN, 2017, p. 25). Embora, no design, a forma estética seja também parte da criação, existem outros princípios e conceitos que estruturam o projeto e que são particularmente considerados quando o foco é o desenvolvimento de produtos inclusivos e promotores da acessibilidade.

Este artigo faz uso de uma revisão bibliográfica com o objetivo de explicar alguns conceitos sobre design e



sobre a sistemática que o engloba, especialmente quanto à concepção de produtos e processos inclusivos e voltados à acessibilidade. O texto está estruturado em três tópicos dentro da abordagem proposta. O primeiro relata os conceitos sobre o que se entende por design, com foco no processo de desenvolvimento de produtos e serviços. Os tópicos seguintes relatam as abordagens do Design Universal e do Design Centrado no Usuário, apresentando seus principais pontos.

2 DESIGN ENQUANTO PROCESSO

Design é um processo aplicado, um meio para se chegar à concepção de um produto. Para tornar o design compreensível a quem não é especializado na área, é importante estar ciente das ideias que o conceituam. Design deriva de *designare*, termo latino que pode ser traduzido como ‘designar’ e ‘desenhar’ e que significa, dependendo do contexto, ‘plano, projeto, intenção, processo’ ou ‘esboço, modelo, motivo, decoração, composição visual, estilo’. A palavra design é uma junção das ideias de ‘designação’ e de ‘desenho’, podendo ser, figurativamente, representada pela seguinte equação: $\text{DESIGN} = \text{INTENÇÃO} + \text{DESENHO}$. Pressupõe que, para dar forma a algo, o design se baseia numa ideia de projeto, ou seja, sempre conta com uma intenção, um objetivo, um plano. (MOZOTA; KLÖPSCH; COSTA, 2011).

Historicamente, o design surgiu da relação das Artes com a produção industrial. A primeira não tem, obrigatoriamente, intenções econômicas e produtivas. Enquanto a segunda depende fortemente de relações estreitas entre economia e processo, tempo e quantidade. O design nasceu, como



disciplina, das necessidades provindas do processo de industrialização a partir de fins do século XIX, da mecanização e da divisão do trabalho. O processo de crescimento industrial aguçou a concorrência econômica e, com o desenvolvimento tecnológico, deu propulsão à criação de bases para conferir formas adequadas aos produtos produzidos em série. Paralelamente, as Artes inspiraram a estética das mercadorias e apoiaram a crescente necessidade de comunicação, então essencialmente visual, para venda da produção industrial. (SCHNEIDER, 2010).

Tendo clara que a intenção de venda era o aspecto central do desenvolvimento estético das mercadorias, as Artes aplicadas em produtos industrializados passaram a ser conduzidas por profissionais que projetavam prioritariamente para o fim comercial e produtivo, tendo nascido daí o ofício de designer, o profissional que atua na área de design. O fazer design se diferencia do ato artístico porque é demandado ‘sempre por uma necessidade de comunicação específica’, é uma atividade projetual com a finalidade de reprodução geralmente industrial e “é veículo da informação” (FUENTES, 2006, pp. 23-24). A ideia inicial de design resume-se, conforme Schneider (2010, p. 18), na “integração estética na produção e comercialização de mercadorias e prestação de serviços com o fim de incentivar as vendas”.

Embora estética e comercialização fossem os aspectos centrais do design nos primórdios da estruturação da área, houve uma evolução para o entendimento de que, principalmente, o design implica no pensamento e na busca pela ‘coerência de um sistema ou a inteligência de um objeto’. O profissional que atua em design ‘concebe sinais, espaços ou artefatos para satisfazer as necessidades específicas, de acordo com um processo lógico’. O



designer resolve problemas esquematizando planejamento e pensamento na fabricação, cria para a produção, pensa na estética, sistematiza transformando necessidades em processo, coordena trabalhos multifacetados e apresenta contribuições semânticas e culturais. (MOZOTA; KLÖPSCH; COSTA, 2011).

O design congrega “conhecimentos de diferentes campos e transita entre domínios abstratos e da comunicação - característicos das artes- e as abordagens de cunho técnico, próximas às ciências e às engenharias” (VIEIRA, 2009, p. 1). Isso porque o centro do design, conforme descrevem Gomes e Quaresma (2018, p. 32), é o ato de projetar, o que significa lançar ideias, planejar a realidade e gerar resultados, buscando “soluções para questões que afligem a sociedade em áreas como saúde, educação e meio ambiente”. Essa dimensão da área está abarcada no seguinte conceito:

Design é um vocabulário atribuído à área destinada a estudar e promover a relação saudável entre usuário e produto/ ambiente/serviço por meio de projetos que visam solucionar problemas existentes, prevenir conflitos nessa relação ou até mesmo criar oportunidades de negócios. (GOMES; QUARESMA, 2018, p. 32).

Assim, projeto associado à solução de problemas é o cerne do fazer design. Isso significa falar de produtos cujas ideias nascem da união da criatividade com técnicas aprimoradas. O design envolve “o processo de criação e desenvolvimento de produtos com o fim de atender as necessidades da população em favor de uma vida melhor e mais prazerosa” (HSUAN-AN, 2017, p. 26). Esses produtos, que são todos os que rodeiam o dia a dia das pessoas,



vão desde objetos pequenos a grandes construções e “são extremamente variados, em tamanho, função, utilidade, estilo, material, complexidade, quantidade e amplitude” (HSUAN-AN, 2017, p. 26). Para o desenvolvimento desses produtos, há a implantação de um processo projetual.

Design e projeto são duas palavras que têm quase o mesmo significado, utilizadas para descrever tanto um processo de criação de algo que ainda não existe no tempo (o ato de se projetar para frente) como o resultado desse processo (o projeto em si). O processo de criação de um projeto é, muitas vezes, associado à complexidade de resolução de problemas [...]. (SCALETSKY; COSTA; BITTENCOURT, 2016, p. 14)

Em se tratando de complexidade, esta tem sido progressivamente crescente no cenário atual, quando além das limitações de recursos naturais e da crise financeira internacional, há a “saturação de atendimento das necessidades básicas de um quinto da humanidade e dificuldade de atendimento das necessidades de sobrevivência dos outros 4/5 restantes”, o que obriga o design contemporâneo a “romper e adequar continuamente as suas práticas” (CELASCHI, 2010, p. XVI). O rompimento e adequação conforme expresso pelo autor não é o de alterar as práticas, mas sim de pensar em tudo que cerca a humanidade - e o que ela produz - em termos de projetos que melhor atendam à realidade que está sendo observada. Para Mozota, Klöpsch e Costa (2011, p. 311),

É a relação entre a situação concreta (realidade percebida) e a situação projetada (realidade desejada) que é moldada



pelo design. Portanto, o know-how do design é usado para criar um produto ou serviço, mas também para promover uma melhor construção da realidade percebida do momento e da realidade desejada.

A busca pela realidade desejada envolve olhar para o momento e perceber o que dele pode ser repensado. E como “design é projeto e está presente no ponto de contato entre produto/serviço/marca e seu usuário”, ele procura garantir que funcionalidade e forma serão trabalhadas “otimizando a relação do homem com o produto ou o serviço” (MELO; ABELHEIRA, 2015, p. 18). Um trabalho de design ocorre a partir da identificação de uma necessidade, uma demanda, um negócio, um objetivo traçado para suprir algo e o projeto no design é, portanto, “um esforço que está sendo realizado ou está em vias de ser realizado”, um processo que “refere-se a um conjunto de ações e etapas de desenvolvimento que visam atingir progressivamente determinado resultado final” (BEST, 2012, pp. 30-31).

É interessante notar que toda vez que se lê o termo design pode-se traduzi-lo como projeto, mas nem toda vez que o termo projeto é usado significa, necessariamente, design. Além de administrar recursos e contexto visando a um objetivo, que também é comum a projetos, design tem forma em sua essência. É importante realçar que, quando falamos em forma, não estamos falando da criação arbitrária, sem objetivo. A forma deve seguir uma função, um propósito, uma estratégia. Deve atender a requisitos emocionais, psicológicos, ergonômicos, funcionais e de negócio. (MELO; ABELHEIRA, 2015, p. 18).



Para atender os requisitos emocionais e psicológicos, o design se vale de estudos comportamentais em torno do público-alvo. Parâmetros ergonômicos e funcionais são conseguidos por meio de ferramentas que estudam desde a anatomia do usuário até o entendimento sobre a maneira como ele manipula objetos ou utiliza serviços. Apoiam esse processo de pesquisa algumas ferramentas que, conforme apresenta Pazmino (2015), podem ser divididas em quatro tipos: planejamento, análise, síntese, criatividade.

As ferramentas de planejamento auxiliam no controle de estratégias, englobam técnicas de controle de tempo e para estruturar as atividades no projeto de design. As ferramentas de análise são métodos de exploração para entendimento de problemas e as estruturas desses problemas, enquanto as de síntese são métodos de avaliação. Os métodos de criatividade englobam aqueles de investigação de ideias e exploração do processo criativo para estimular ideias e explorar situações de design.

As ferramentas se distribuem ao longo de um processo de projeto e de acordo com as necessidades que se quer suprir via design. O processo de design é organizado, em geral, em etapas e fases para que todos os requisitos possíveis sejam estudados, já que projetos costumam gerar “grande volume de informações, considerando que projetamos algo (produto), para alguém (usuário) em algum lugar (contexto)” (MERINO, 2016, p. 8). Não existe uma única forma de organização do processo de design e nem regras rígidas para uso de ferramentas e métodos específicos. No entanto, analisando autores como Back (1983), Bonsiepe (1984), Munari (1997), Löbach (2001), Baxter (2001), entre outros,



podem-se pontuar etapas que estruturam um processo de design (Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de etapas e ferramentas em um processo de design.



Fonte: A autora (2019).

A Figura 1 exemplifica as cinco etapas utilizadas em um processo de design e algumas ferramentas que podem aportar cada uma das fases de projeto. As etapas são constituídas com o objetivo de gerar produtos e/ou serviços que resolvam problemas específicos detectados. A percepção do problema embasa o projeto e é compreendida no primeiro momento, quando são utilizadas ferramentas como o briefing, a imersão, o mapeamento e o traçado da jornada do usuário. Essas ferramentas são métodos utilizados para se aprofundar no problema, detectá-lo de maneira adequada e para organizar um processo de projeto condizente com o melhor resultado possível.



A interpretação do problema ocorre na segunda etapa, quando ferramentas e métodos de análise sincrônica, diacrônica, funcional, estrutural, morfológica, entre outras, são utilizadas para que o designer compreenda profundamente o cerne do que está sendo projetado. Pensando em produtos inclusivos ou que exijam maior compromisso com a acessibilidade para usuários de necessidades específicas, a etapa de interpretação tem papel de grande importância no processo de projeto. A interpretação do problema de design permite que se garantam entendimentos que serão utilizados nas etapas posteriores, para que não haja brechas no resultado.

A etapa de geração é aquela em que ocorre a criação propriamente dita, quando alternativas são geradas por meio de propostas em forma de desenhos e esquemas. São diversos as ferramentas e os métodos adotados nessa fase e é a natureza do projeto que determinará qual o melhor. Essa etapa não se dá com criação aleatória, mas sim com o embasamento – as limitações e os desafios percebidos na etapa anterior, de interpretação do problema. Em meio às diversas ideias geradas, escolhe-se aquela que apresenta os melhores resultados em termos de produção, adequação ao usuário, forma e possibilidade real de aplicação.

A prototipagem dispara a etapa de execução, quando o produto é fabricado e/ou o serviço é posto em prática. Também, na sequência, existe o acompanhamento da implementação deste produto e/ou deste serviço. Essa ordem processual, que aqui foi indicada em cinco etapas, pode ser subdividida em mais fases e, em geral, não é linear. A necessidade de rever etapas anteriores enquanto o projeto está em execução é imperativa, especialmente diante de produtos ou de serviços que lidam com situações complexas.

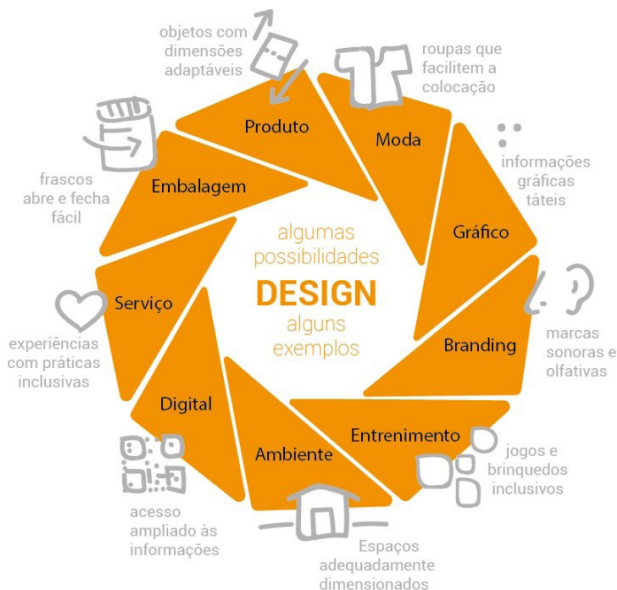


No design, a este caminhar de ir e vir entre as etapas dá-se o nome de processo iterativo, “durante o qual se busca e recebe feedback, em todos os estágios” e, principalmente ao final do processo, “o feedback sobre o desempenho, a aceitação e o sucesso do design é solicitado e reintroduzidos no processo de design” (AMBROSE; HARRIS, 2011, p. 45).

As diferentes formas de atingir o objetivo projetual, ou seja, os diferentes processos utilizados, estão relacionadas à natureza multidisciplinar do design, integrada aos métodos e teorias de diversas disciplinas. Os processos são adotados dependendo da relação que há com o campo de saber de sua origem. O que há em comum entre eles, no entanto, é que cada um “pressupõe sistemática de trabalho, organização e rigor no desenvolvimento do processo, podendo representar os passos aplicados no processo de design, ou seja, o ato concreto da realização e o caminho” (PAZMINO, 2015, p. 11). As áreas do design (Figura 2) também determinam quais os melhores procedimentos a serem adotados.



Figura 2 - Exemplos de trabalhos desenvolvidos em áreas do design.



Fonte: A autora (2019).

Embora, de fato, exista uma infinidade de possibilidades de tipos de produtos e processos a serem desenvolvidos usando processos de design, nos últimos anos tem ocorrido maior preocupação com o desenvolvimento de produtos e/ou serviços que sejam inclusivos e promotores da acessibilidade. Seja pela maior oferta de artefatos e objetos que entendam as limitações individuais - como roupas fabricadas para pessoas com deficiência motora (SEDPD, 2017) ou tecnologia assistiva, como órteses, que apoia a recuperação da saúde (RONCATTO et al., 2016) - ou seja pelas diferentes formas de viver provindas do envelhecimento e vivência da fase idosa, o fato é que, em essência, “acessibilidade ou possibilidade de alcance aos espaços físicos, à informação, aos instrumentos de trabalho e estudo, aos produtos e serviços diz respeito à qualidade de



vida de todas as pessoas” (MELO, 2006, p. 17).

A qualidade de vida pensada não de forma excludente, mas abrangente e ciente da diversidade humana, da diferença entre as pessoas, é o ponto abarcado em duas abordagens que se complementam dentro do processo de design: o Design Universal e o Design Centrado no Usuário. Não são as únicas linhas que compreendem esse entendimento, mas constituem pensamentos convergentes em termos de discursos sobre inclusão e acessibilidade na área de design. Cabe também destacar que outras nomenclaturas são adotadas por diferentes autores – tais como ‘Desenho Universal’, ‘Design Centrado no Ser Humano’, entre outras - porém aqui são utilizados os termos ‘Design Universal’ e o ‘Design Centrado no Usuário’ por opção de facilitar a explicação de seus conteúdos.

3 DESIGN UNIVERSAL

De acordo com The Center for Universal Design (NCSU, 1997), o Design Universal é um conjunto de princípios orientadores sobre uma ampla gama de disciplinas do design, incluindo ambientes, produtos e comunicações. Os princípios foram criados por um grupo de trabalho composto por pesquisadores, designers, arquitetos e engenheiros, com o intuito de orientar o processo de design ou avaliar projetos já existentes, apoiando designers e usuários sobre características da usabilidade em produtos e em ambientes. A ideia do Design Universal é que produtos e ambientes sejam concebidos para serem usados por todas as pessoas na maior extensão possível e sem que haja necessidades de adaptações ou intervenções especializadas.

Francisco e Menezes (2011, pp. 25-26) afirmam que o



Design Universal é uma iniciativa de se projetar para todos, incluindo “tanto aqueles com algum tipo de deficiência, como aqueles que não as possuem”. É um conhecimento que aborda “além das características antropométricas e ergonômicas, as deficiências sensorio-motoras, as condições do ambiente, seja externo ou interno, características operacionais e as limitações temporárias”. Os autores destacam, ainda, que o Design Universal “se opõe, ideológica e politicamente, a todas as soluções especializadas, desnecessárias, quer se destinem a pessoas com incapacidades ou a outros grupos da população” (FRANCISCO; MENEZES, 2011, p. 26). Nesse viés, o conceito do Design Universal é o de que ‘tudo possa ser utilizado por todos’.

O termo Design Universal foi utilizado inicialmente na Universidade Estadual da Carolina do Norte, em 1985, pelo arquiteto norte-americano Ronald Mace. Originou da ideia de uma abordagem projetual que eliminasse barreiras, ou seja, cujo design fosse pensado de forma abrangente, considerando a amplitude das diferenças. Universal vem do latim *universalis*, que significa algo que abrange tudo, que tem caráter de generalidade absoluta. Nesse sentido, Design Universal consiste no pensamento sobre “produtos ou serviços universais”, aqueles cuja ideia é de que “eles se adaptam a todos ou podem ser usados por todos, acatando toda a diversidade funcional humana” (GOMES; QUARESMA, 2018, p. 36).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3º menciona o termo desenho universal, que se refere à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. A referência



foi feita pela primeira vez na legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004, que estabelecia normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse decreto, o Art. 8º citava que o desenho universal é “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais” e esse atendimento deve ser “de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL, 2004).

Em ambas referências regulatórias, está claro que o poder público tem o dever de promover essa temática e que ações devem ser tomadas em termos do uso dos princípios do Design Universal. O Art. 10 do Decreto nº 5.296/2004 aborda que a “concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal” e o Art. 55 da lei de 2015 explana que o desenho universal “será sempre tomado como regra de caráter geral” sendo

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. (BRASIL, 2015).

Cabe esclarecer que a lei utiliza a expressão ‘desenho universal’ em vez de o termo ‘Design Universal’ devido a dois possíveis fatores, segundo Gomes e Quaresma (2008,



p. 39) ou por ser fruto da tradução (tradução de ‘design’ para ‘desenho’) ou pelo fato de a lei estar se referindo aos projetos que se baseiam nas dimensões dos desenhos técnicos utilizados em Arquitetura e áreas afins. ‘Em suma, o Desenho Universal se refere aos parâmetros do desenho inserido no projeto; já o Design Universal é o projeto em sua total abrangência’. Para facilitação do entendimento geral do assunto, neste estudo se optou pela uniformização e uso da expressão ‘Design Universal’, mesmo para se referir aos textos de autoras como Carletto e Cambiaghi (2008), posteriormente citados, que preferem o termo ‘desenho’.

De acordo com Pinto, Dolzan e Gomez (2011), o conceito de Design Universal necessita de mais expansão entre os profissionais da área, ou seja, precisa ser melhor absorvido e entendido por pessoas que trabalham com projetos. Isso porque o entendimento dos conceitos e a sua correta aplicação permite a prática da teoria. E a prática do Design Universal é interessante na medida em que “ao trabalhar com usuários extremos, as exigências são maiores, e quando se consegue atender adequadamente a este público, certamente atenderá a vários outros, ou seja, proporcionará o uso de um mesmo produto por pessoas com diferentes habilidades” (PINTO; DOLZAN; GOMEZ, 2011, p. 623).

O Design Universal é composto por um conjunto de princípios que são alinhados aos conceitos de inclusão e acessibilidade. Nesse contexto, um design de ambiente, por exemplo, “torna-se acessível, adotando-se os critérios do Design Universal, possibilita-se a inclusão e,



consequentemente, a utilização do ambiente por qualquer tipo de usuário”. Sobre inclusão, Vivarta (2003, p. 21) afirma que “inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência” e apresenta os quesitos básicos de acessibilidade- arquitetônico, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, programática (Figura 3).

Figura 3 - Quesitos da acessibilidade.



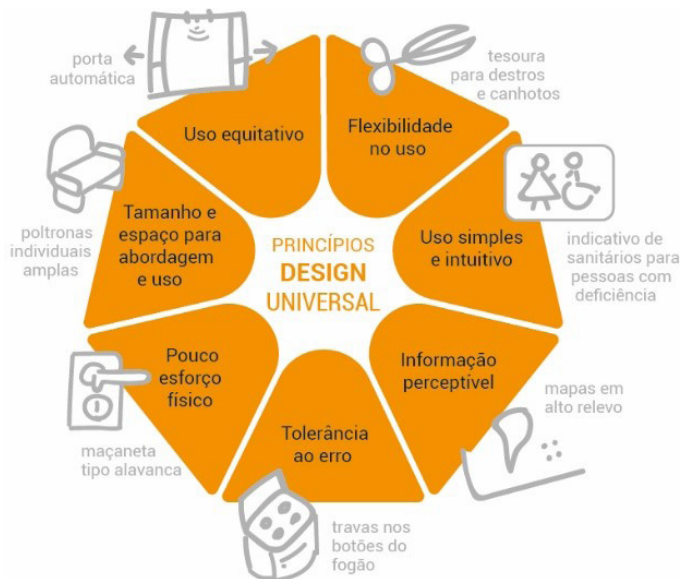
Fonte: Adaptado de Vivarta (2003).

Melo (2006) expõe que esses quesitos da acessibilidade estão relacionados aos aspectos que interferem no convívio e na participação na sociedade e o que o Design Universal unido a esse pensamento pode contribuir para o delineamento de uma sociedade para todos. Os princípios do Design Universal são sete (Figura 4), expostos na sequência, seguindo apresentações da



NCSU (1997), Carletto e Cambiaghi (2008), Melo (2006), Pinto, Dolzan e Gomez (2011), Francisco e Menezes (2011), Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013), e Gomes e Quaresma (2018).

Figura 4 - Princípios do Design Universal.



Fonte: A autora (2019).

O princípio de ‘uso equitativo’, também conhecido como ‘igualitário’, é o da equiparação nas possibilidades de uso. Vem da ideia de ‘equidade’, que é o respeito à igualdade de direitos, e de ‘equiparável’, que significa tornar igual, igualar, pôr em paralelo. Nesse sentido, o design equiparável ou igualitário é aquele que produtos, serviços e ambientes podem ser utilizados por todas as pessoas, independentemente das suas capacidades. São projetos que não atribuem estigmas ou constrangimentos aos usuários, sendo úteis e comercializáveis às pessoas



com diferentes características funcionais. No processo de design, considera-se equitativo o princípio de que produtos e serviços sejam de uso idêntico por todos sempre que possível ou que promovam uso equivalente se necessário. O exemplo clássico do equitativo é a porta com sensores automáticos, pois ela abre e fecha, sem a necessidade do alcance de usuários de diferentes alturas e sem que seja preciso algum esforço físico para movimentá-la.

‘Flexibilidade no uso’ é o princípio que considera a possibilidade de flexibilização e de adaptação do produto e do serviço à ampla variedade de preferências e habilidades dos usuários. Trata-se do design que se adapta a qualquer uso e às diferentes maneiras de utilização e permite que o usuário, com precisão e destreza, tenha liberdade para escolher a forma e o ritmo de utilização. A tesoura projetada para se adaptar ao uso tanto de destros quanto de canhotos é um exemplo desse princípio.

Produtos, serviços e espaços concebidos para fácil entendimento consideram o princípio de ‘uso simples e intuitivo’, também conhecido como ‘óbvio’. Independentemente da experiência do usuário, de seus conhecimentos, habilidades de linguagem ou nível de concentração, ele consegue compreender o que está em uso. Esse produto ou serviço é pensado para eliminar complexidades desnecessárias, mantendo coerência com as expectativas do usuário, sendo intuitivo e apresentando consistência e eficácia das informações em todo processo de utilização. Os indicativos para sanitários femininos e masculinos e para pessoas com deficiência são exemplos desse princípio.

‘Informação perceptível’, princípio também apresentado como ‘fácil percepção’ da informação e como conhecido, é aquele que estimula que a informação seja



efetivamente comunicada ao usuário, independentemente das suas habilidades sensoriais ou do ambiente em que ele se encontra. Busca-se, com esse princípio, a fácil assimilação e a comunicação eficaz da informação, por meio de compatibilidade com diversos dispositivos e técnicas e utilizando diferentes meios de comunicação, símbolos, sons e dados táteis, por exemplo. A legibilidade e leiturabilidade de informação é maximizada com o uso desse princípio e torna-se acessível à ampla gama de pessoas, com diferentes habilidades e limitações, por exemplo, o uso de alto-relevo em mapas para acesso à informação por deficientes visuais.

A consideração da minimização de riscos está no princípio de ‘tolerância ao erro’ ou de que o produto ou serviço ou ambiente necessita ser ‘seguro’ e diminuir o risco de ações involuntárias. Está embasado na sensibilização ao erro e ao entendimento de que o erro é possível de consequência de ações acidentais ou não intencionais. Nesse princípio, elementos que apresentem riscos em um produto, por exemplo, devem ser eliminados, isolados ou protegidos, enquanto são mais acessíveis os elementos mais usados. O design deve garantir alertas de risco e desencorajar que o usuário proceda com ações inconscientes que requerem vigilância. Um exemplo são as travas em botões e alertas de segurança em fogões a gás.

O princípio do ‘pouco esforço físico’ é aquele em que produtos, serviços e ambientes devem ser projetados para serem usados eficientemente, com o mínimo de fadiga, com conforto. Nesse princípio, é preferencial que o usuário mantenha a postura corporal neutra, faça menos repetições quanto possível e não permaneça em esforço físico contínuo. Maçanetas tipo alavanca são exemplos desse princípio, visto que elas podem ser acionadas com facilidade, até mesmo



com o cotovelo, sem necessidade de girar a mão.

‘Tamanho e espaço para abordagem e uso’ ou ‘abrangente’ é o princípio da dimensão para aproximação e utilização. Considera que, independentemente do tamanho do corpo, da postura ou da mobilidade do usuário, o produto ou serviço ou espaço tem tamanho apropriado para fornecer a devida aproximação, o alcance, a manipulação e o uso. Os elementos devem estar organizados de maneira clara em termos de alcance visual, confortável para qualquer usuário em qualquer situação e acomodado de forma a possibilitar o uso de dispositivos de auxílio pessoal. Como exemplo, citam-se as poltronas em cinemas ou cadeiras em transportes públicos que preveem o uso por uma pessoa obesa.

Logicamente o uso dos sete princípios não tem o fim de amenizar ou corrigir deficiências, mas sim o de reduzir restrições ou limitações que os produtos, os espaços ou os serviços possam impor às pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida ou outro tipo. Os sete princípios buscam que um produto ou serviço seja concebido com “uma melhor interação com usuários, permitindo que mais pessoas o utilizem, independente de suas habilidades e restrições” (PINTO; DOLZAN; GOMEZ, 2011, p. 623). É factível, também que

Embora possa ser percebido com ceticismo por algumas pessoas, uma vez que existem situações nas quais é impossível chegar a soluções que atendam a todos indiscriminadamente, os princípios do Design Universal podem nortear o desenvolvimento e a avaliação de ambientes, produtos e serviços mais abertos às diferenças. (MELO, 2006, p. 18).



Destaca-se, ainda, conforme explana The Center for Universal Design (NCSU, 1997), que nem todos os princípios são relevantes para todos os projetos e que os processos de design não devem se limitar a esses princípios. O pensamento para concepção de produtos ou serviços utilizando o Design Universal não exclui a necessidade de que os projetos incorporem outras considerações, tais como: as abordagens econômica, de engenharia, culturais, de gênero e ambientais, por exemplo. Nesse sentido, considera-se que o Design Universal faz uso de princípios que não se limitam a si mesmos e que podem ser complementares ou combinados com enfoques como o do Design Centrado no Usuário.

4 DESIGN CENTRADO NO USUÁRIO

Conforme expõe Best (2012, p. 12), por si só o “design é um processo de resolução centrado nas pessoas”. Stickdorn (2014) deixa claro que o princípio de ‘centrado no usuário’ é prioritário no processo de design de serviços. Parece, portanto, redundante falar de um tipo de design em que o usuário está no centro, e ter o foco em quem usa e de que forma se dará a utilização do produto ou serviço é imperativo no design. Contudo, o cerne da abordagem do Design Centrado no Usuário vai além do entendimento de pensar genericamente nas pessoas. Concentra-se em trazer o usuário para junto do processo criativo, envolvendo-o de maneira participativa.

O Design Centrado no Usuário em um caso de criação de um produto voltado a uma pessoa com deficiência, por exemplo, a traria como avaliadora das soluções e do



protótipo, ou mesmo, preferencialmente, contando com a participação da pessoa desde o início da concepção. Essa cooperação entre quem cria e para quem está sendo criado gera a potencialidade de identificar questões críticas que, inclusive, podem redirecionar o processo de design. O olhar da abordagem centrada no usuário tem o interesse de promover aspectos fundamentais para o design inclusivo, entre eles: “consideração da diversidade física dos usuários, a necessidade de métodos para o design e para a avaliação que considerem esta diversidade, e a participação do usuário” (MELO; BARANAUSKAS, 2006, p. 14).

Outro aspecto relevante do Design Centrado no Usuário é a importância que a ‘empatia’ assume no processo de projeto. Citando o modelo utilizado na Universidade de Stanford e os trabalhos de Göbel (2011) e de Moody, Mackie e Davies (2011), Merino (2014) explana o envolvimento e a interação, na experimentação, nas abordagens colaborativas e a empatia como referência no Design Centrado no Usuário. Nesse sentido, a consideração sobre a necessidade das pessoas tem contribuição direta e positiva no processo criativo, sendo a empatia o meio de observação e interação com o outro, o envolvimento e a experimentação que constitui uma forma de se colocar no lugar do outro, de tratar o outro como ele gostaria de ser tratado, ou seja, “colocar-se no lugar do usuário e entender sua experiência individual [...], bem como seu contexto mais amplo” (STICKDORN, 2014, p. 38).

O Design Centrado no Usuário tem como base, também as considerações do Projeto Centrado no Ser Humano, que estabelece uma relação com os aspectos de usabilidade e o desenvolvimento de produtos. Consiste em uma abordagem para o desenvolvimento de produtos,



de sistemas e de serviços interativos, em que a relação de interação se dá a partir de características físicas e cognitivas embasadas na identificação de critérios mínimos para realização dessa interação. (GARCIA et al., 2016).

O Projeto Centrado no Ser Humano é uma abordagem para o desenvolvimento de sistemas interativos que objetiva tornar os sistemas utilizáveis e úteis, dando ênfase aos usuários, suas necessidades e exigências, pela aplicação de conhecimentos e técnicas de usabilidade e fatores humanos/ergonomia. Esta abordagem aumenta a eficácia e a eficiência, aprimora o bem-estar do ser humano, a satisfação do usuário, a acessibilidade e a sustentabilidade; e neutraliza possíveis efeitos adversos do seu uso na saúde, na segurança e no desempenho. (ABNT, 2011, p. 7).

Um exemplo de Projeto Centrado no Usuário aplicado a produtos é o estudo multicaso relatado por Merino et al. (2016). Apresentando os passos para criação de quatro produtos de tecnologia assistiva desenvolvidos para oficinas terapêuticas de um hospital, os autores explanam como o processo de design envolveu a participação ativa dos usuários. Também relata os procedimentos voltados para empatia, quando os designers envolvidos utilizaram ferramentas que simulavam as limitações dos usuários para os quais os produtos se destinavam. Em um dos casos relatados, foi desenvolvido um kit de trabalho para uma paciente que participava de oficinas terapêuticas de tapeçaria.

Segundo o relato, a paciente apresentava baixa visão, baixa audição, calos nos dedos, tremores e diagnóstico de



esquizofrenia. A equipe acompanhou de perto a participação da paciente nas oficinas e os designers usaram simuladores de limitação de movimentos e de baixa visão para empaticamente 'se colocarem no lugar da paciente'. Com isso, traçaram requisitos importantes para o projeto, como a necessidade de criar uma agulha mais antropomorfa e aderente, mais segura. No processo, a usuária era diretamente envolvida, sendo a própria paciente quem testava os protótipos.

Os casos relatados seguiram os passos indicados no Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos - GODP (MERINO, 2016), que é uma metodologia de Design Centrado no Usuário. Como ilustração, este artigo apresenta os passos desse guia que tem como premissa a inserção do usuário em cada fase do desenvolvimento de um produto ou serviço. Baseia-se na ideia de que

Quando nos referimos a Projeto Centrado no Usuário, tratamos das capacidades humanas: sensorial (visão, audição, tato, olfato e paladar) cognitiva (pensamento e comunicação) e motora (alcance, locomoção e destreza). Juntamente com as dimensões temporal (nascemos, crescemos e envelhecemos) e social (aspectos culturais e de contexto), configurando um processo altamente empático. (MERINO, 2016, p. 8).

Contando, sempre que possível, com a participação de visões multidisciplinares nos projetos, o GODP aponta para que se reúnam diferentes pontos de vista em torno da realidade observada, para que as propostas de design sejam inteiramente voltadas ao bem-estar das pessoas. Conforme explicado pela autora, o GODP tem sustentação na proposta



do Design Thinking (BROWN, 2009), corroborado por Rowe (1987), Ambrose e Harris (2010) e DMI (2010). O guia se apresenta dividido em três fases – inspiração, ideação, implementação – compostas por etapas (Figura 5) que permitem avaliar, guiar e verificar um processo de projeto de produto ou serviço durante o seu desenvolvimento.

Figura 5 - GODP, metodologia de Design Centrado no Usuário.



Fonte: Adaptado de Merino (2014; 2016).

No momento ‘inspiração’ o processo-chave é a avaliação do produto ou serviço que está sob o tema do projeto. No momento ‘ideação’, objetiva-se chegar à escolha da melhor alternativa gerada. No momento ‘implementação’, ocorre a verificação do projeto em situação real. Distribuídas nesses momentos, estão as etapas: (-1) Oportunidades, (0) Prospeção, (1) Levantamento de dados, (2) Organização e análise, (3) Criação, (4) Execução, (5) Viabilização, (6) Verificação final. A representação do usuário se encontra no centro, lembrando que o processo é centrado nele.



Na etapa -1 do GODP, de ‘oportunidades’, ocorre a identificação de oportunidades de mercado. Verificam-se as demandas e possibilidades, ações desenvolvidas anteriormente e avaliam-se, previamente, a capacidade técnica disponível. Pode ocorrer, entre outros, a partir do monitoramento de agências de fomento e de projetos publicados, por meio de análises pessoais sobre os recursos e tempo disponível.

A etapa inicial gera a 0, de ‘prospecção’, quando se define a problemática central do projeto a partir da identificação da demanda. São realizados levantamentos do mercado e algumas pesquisas de viabilidade legal e técnica e visitas preliminares a campo. A equipe é definida nessa etapa, o cronograma é construído, e, utilizam-se ferramentas de registro de imagem e para anotações, podendo ser definidos alguns protocolos a serem posteriormente aplicados.

A etapa 1 trata do ‘levantamento de dados’, quando há a coleta de dados em diferentes fontes, a partir de visitas a campo, levantamento de material bibliográfico, estudo e escolha de técnicas analíticas, identificação de normas e procedimentos, estudos de mercado, levantamentos antropométricos. Podem ser preparados questionários e entrevistas, utilizados equipamentos de medição, pesquisados os concorrentes e similares, mapeados os usuários potenciais e suas necessidades.

Na etapa seguinte, a 2, de ‘análise de dados’, ocorre a organização e análise de dados que definem as estratégias de projeto. Nela são organizados e catalogados os dados de diferentes fontes, selecionadas as informações mais relevantes. Ocorre a aplicação de técnicas/ferramentas próprias do processo criativo – como as de análises funcional, estrutural, morfológica, semântica, sincrônica, diacrônica e



outras – e são definidos os requisitos, havendo também a revisão do planejamento.

A etapa 3, de ‘criação’, engloba a geração de conceitos e alternativas de projeto, culminando na escolha da alternativa que melhor responde às especificações e aos objetivos de projeto. A etapa conta com a definição dos conceitos, a geração de ideias, de alternativas e de protótipos, a seleção de proposta, seu refinamento e apresentação. Podem ser utilizadas ferramentas como painéis, técnicas de anotações coletivas, desenhos e meios para materializar as ideias, além de formas de apresentação que valorizem a explanação do processo adotado para concepção do produto ou serviço.

Os testes e ajustes para organização da produção são realizados na etapa 4, de ‘execução’, quando as alternativas escolhidas são testadas e os itens são especificados para produção, as autorizações são solicitadas e há o preparo e definição de serviços terceirizados. Nesta etapa são desenvolvidos os protótipos ou modelos finais, a estruturação da ficha técnica, entre outros serviços como a apresentação aos órgãos reguladores e avaliação de orçamentos de terceiros.

Na etapa 5, de ‘viabilização’, ocorrem as verificações finais e a viabilização da produção. São realizados testes em situação real, encaminhados os registros legais e ocorrem as indicações de recomendações reais e acompanhamento da produção. Para os testes em situação real podem ser utilizadas ferramentas de avaliação de usabilidade, de conforto e de qualidade, por exemplo. Esse material dará subsídio para a etapa 6, de ‘verificação final’, quando há o acompanhamento e verificação posterior à produção, sendo coletados os resultados, verificado o impacto do ciclo de vida do produto ou serviço em toda cadeia e, assim, apontadas



novas oportunidades.

Essa metodologia prevê que, em todos os momentos possíveis, o usuário será avaliado com o produto ou serviço que está sendo criado e o contexto de uso deles, gerando os blocos de referência para o projeto. Os blocos de referência são o conjunto formado por produto-usuário-contexto e suas inter-relações. Merino (2014; 2016) destaca, também, que os princípios do Design Universal podem ser incorporados às etapas do processo de Design Centrado no Usuário. Isso ocorre, por exemplo, por meio de checklists que refletem, de forma avaliativa, a presença dos princípios do Design Universal nas alternativas geradas e, por consequência, na proposta final do produto ou serviço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou duas abordagens do design inclusivo e do viés da acessibilidade que utilizam o processo de design: o Design Universal e o Design Centrado no Usuário. Não é restritivo para considerar que os conceitos em torno dessas abordagens foram esgotados, nem mesmo entende que são visões únicas e determinantes acerca do tema da inclusão e da acessibilidade. O Design Universal e o Design Centrado no Usuário, contudo, apresentam direcionamentos práticos para o desenvolvimento técnico de produtos e serviços e são embasados em fatores teóricos e científicos que propiciam o processo de design.

O estudo de cada uma das abordagens demonstrou que possuem conceitos em comum e que alguns deles são complementares. Também evidenciou que o uso da abordagem do Design Universal pode ser simultâneo ao do Design Centrado no Usuário, ou seja, um não elimina a



possibilidade de uso do outro. Tomando por base o enfoque do Design Centrado no Usuário dado no Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos, este trata de um processo dinâmico em que os princípios do Design Universal poderiam ser inseridos nas etapas. Como requisitos de projeto, os princípios dariam dinâmica para pensar na amplitude das pessoas para quem o projeto está sendo feito, ao mesmo tempo em que há o foco no usuário como centro do processo.

Entre os conceitos em comum do Design Universal e do Design Centrado no Usuário está a preocupação com a diversidade e não exclusão. As abordagens compartilham da ideia de que as habilidades das pessoas não são os únicos fatores no uso de produtos e serviços, mas as suas limitações, nos mais variados níveis, também determinam suas relações com objetos e espaços. Essas relações não devem ser negativamente afetadas por desrespeito à diversidade, sendo imperativo que o processo criativo abarque um olhar aprofundado e dinâmico sobre as capacidades particulares e as diferenças entre as pessoas.

Não foram constatados desacordos conceituais entre o Design Universal e do Design Centrado no Usuário. O que se percebeu é que o primeiro apresenta enfoque na abertura do pensamento para abarque de maior amplitude de pessoas atendidas pelos produtos ou serviços criados, enquanto o segundo se centra na perspectiva de trazer o usuário como participante ativo do processo criativo, conhecendo-o de perto e trabalhando a empatia. Ambas abordagens são sistemáticas e voltadas à criatividade, que evidenciam que o desenvolvimento de produtos e serviços, em especial aqueles inclusivos e com acessibilidade, exige imersão em aspectos que vão além dos puramente estéticos. O pensamento processual inclusivo emerge das atitudes de



se projetar pensando no outro e em cada particularidade dele como uma referência projetual a ser considerada.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ISO 9241**, parte 210, projeto centrado no ser humano para sistemas interativos. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Design thinking**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BACK, Nelson. **Metodologia de projeto de produtos industriais**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1983.

BAXTER, Mike. **Projeto de produto**: guia prático para o design de novos produtos. São Paulo: Edgard Blucher, 2001

BEST, Kathryn. **Fundamentos de gestão do design**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BONSIEPE, Gui. **Metodologia experimental**: desenho industrial. Brasília: CNPq, 1984.



BRASIL. **Decreto nº 5.296**, regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BROWN, Tim. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. New York: Harper Business, 2009.

CARLETTO, Ana C.; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos**. Rio de Janeiro: Mara Gabrilli, 2008.

CELASCHI, Flaviano. A contribuição do designer ao design process. In: DE MORAES, Dijon. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010.

DMI. Thomas Lockwood (Ed.). **Design Thinking: integrating, innovation, customer, experience and brand value**. New York: Design Management Institute, 2010.



FUENTES, Rodolfo. **A prática do design gráfico: uma metodologia criativa**. São Paulo: Rosari, 2006.

FRANCISCO, Paulo C.; MENEZES, Alexandre M. **Design Universal, acessibilidade e espaço construído**. Construindo, v. 3, n. 1, p. 25-29, jan./jun. 2011.

GARCIA, Lucas J.; MERINO, Giselle S. A. D.; DOMENECH, Susana C.; MERINO, Eugenio A. D.; PINTO, Adilson L. Projeto Centrado no Ser Humano: um panorama bibliométrico com base na Science Direct. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 13, n.1, p. 39-51, 2016.

GÖBEL, Matthias. Empathy Meets Engineering: Implanting the User's Perspective into a Systematic Design Process. *In*: KARWOWSKI, Waldemar; SOARES, Marcelo M.; STATON, Neville A. **Human Factors and ergonomics in Consumer Product Design: Uses and Applications**. Boca Raton - Florida: Press Taylor & Francis, 2011. p. 161-174.

GOMES, Daniela; QUARESMA, Manuela. **Introdução ao Design Inclusivo**. Curitiba: Appris, 2018.

GOMES FILHO, João. **Ergonomia do objeto: sistema técnico de leitura ergonômica**. São Paulo: Escrituras, 2003.

HSUAN-AN, Tai. **Design: conceitos e métodos**. São Paulo, Blucher, 2017.

LÖBACH, Bernd. **Bases para configuração dos produtos industriais**. São Paulo: Blucher, 2001.



MELO, Adriana; ABELHEIRA, Ricardo. **Design thinking e thinking design**: metodologia, ferramentas e uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Novatec, 2015.

_____, Amanda M. Acessibilidade e design universal. *In*: PUPO, Deise T.; MELO, Amanda M.; FERRÉS, Sofia P. (org.). **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas: Unicamp, 2006. p. 17-20.

_____; BARANAUSKAS, M. Cecília C. **Design para inclusão**: desafios e propostas. 2006, p.19-22.

MERINO, Giselle S. A. D. **Metodologia para a prática projetual do design**: com base no projeto centrado no usuário e com ênfase no design universal. 2014. 242f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2014.

_____. **GODP - Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos**: uma metodologia de Design Centrado no Usuário. Florianópolis: NGD/UFSC, 2016.

MOODY, Louise; MACKIE, Elaine; DAVIES, Sarah. Building Empathy with the User. *In*: KARWOWSKI, Waldemar; SOARES, Marcelo M.; STATON, Neville A. **Human Factors and ergonomics in Consumer Product Design**: uses and applications. Boca Raton: Press Taylor & Francis, 2011. p. 177-196.

MOZOTA, Brigitte B.; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe C. X. **Gestão do design**: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.



MUNARI, Bruno. **Design e comunicação visual**: contribuição para uma metodologia didática. São Paulo: M. Fontes, 1997.

NCSU - NORTH CAROLINA STATE UNIVERSITY. **The principles of Universal Design**. Carolina do Norte: The Center for Universal Design, 1997. Disponível em: https://projects.ncsu.edu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

OLIVEIRA, Cassandra M.; NUERNBERG, Adriano H.; NUNES, Carlos H. S. S. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 421-428, 2013.

PAZMINO, Ana V. **Como se cria**: 40 métodos para design de produtos. São Paulo: Blucher, 2015.

PINTO, Thais C. L.; DOLZAN, Jorge E.; GOMEZ, Luiz S. R. **Design universal sob a ótica dos estudantes e profissionais brasileiros**. DA Pesquisa, v. 6, n. 8, p. 608-625, 2011.

RONCATTO, Sílvia C.; SERPI, Bruna S. T.; MANNRICH, Giuliano; GUIMARÃES, Bruno; MERINO, Giselle S. A. D.; MERINO, Eugenio A. D. Projeto de Órteses: definição de requisitos com base no usuário, produto e contexto de uso. **Ação Ergonômica - Revista Brasileira de Ergonomia**, v. 12, n. 2, p. 8-14, 2016.

ROWE, Peter G. **Design Thinking**. London: The MIT Press, 1987.



SCALETISKY, Celso C.; COSTA, Filipe C. X.; BITTENCOURT, Paulo. Primeira parte: reflexões sobre Design Estratégico. In: SCALETISKY, Celso C. (Org.). **Design estratégico em ação**. São Leopoldo: Unisinos, 2016. p. 13-79.

SCHNEIDER, Beat. **Design - uma introdução**: o design no contexto social, cultural e econômico. São Paulo: Blucher, 2010.

SEDPD - SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

STICKDORN, Marc. (Org.). **Isto é design thinking de serviços**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

VIEIRA, Gabriel. Design e inovação: projeto orientado para o mercado e centrado no usuário. **Convergências**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2009.

VIVARTA, Veet. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003.





PARTE 3 - ACESSIBILIDADE





ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES DA RE DE ESTADUAL DE BRUSQUE/SC

9

ROMERO, Manoele Ferreira;
SOUZA, Ana Paula de;
LISBOA, Adonis Marcos.

1 INTRODUÇÃO

Sasaki (2004, p. 2) menciona que “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes [...], a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, ou seja, à dimensão arquitetônica”. O autor classifica o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas e instrumentais (SASSAKI, 2004). De acordo com Araújo (2009 apud TORRES, 2002, p. 7),

o termo acessibilidade, historicamente, tem sua origem na década de quarenta, para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência vinculada ao surgimento dos serviços de reabilitação



física e profissional. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transporte.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (2004, p. 2), acessibilidade é “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos”. Ainda conforme essa instituição, o direito à acessibilidade de pessoas com deficiência se fundamenta nos direitos humanos e de cidadania. Assim sendo,

a acessibilidade, conceituada pela Lei nº 10.098 como sendo a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, refere-se a dois aspectos, que embora tenham características distintas, estão sujeitos a problemas semelhantes, no que diz respeito à existência de barreiras que são interpostas às pessoas com necessidades especiais: o espaço físico e o espaço digital (TAVARES FILHO et al., 2002, p. 2).

Pela falta de acessibilidade, pessoas com mobilidade reduzida enfrentam dificuldades para terem acesso à educação. Muitas instituições se intitulam incapazes



de receber esses cidadãos por alegarem não possuir profissionais qualificados e/ou infraestrutura adequada para tal, causando assim uma interferência negativa no que diz respeito à aprendizagem dessas pessoas (NOGUEIRA; MAIA; FARIAS, 2015).

Para Oliveira e Bergue (2012, p. 84), “nesse sentido, pode-se dizer que as políticas públicas são ações governamentais que buscam resolver os problemas que a sociedade civil – pela sua própria natureza contraditória, conflitiva, egoísta, individualista e privada – não consegue”. Ainda conforme esses autores “em síntese, pode-se então dizer, que as políticas públicas são ações dos Poderes Públicos que visam assegurar as condições econômicas, políticas e sociais necessárias à reprodução da sociedade e do próprio Estado capitalista” (OLIVEIRA; BERGUE, 2012, p. 85). Para Carvalho (2008, p. 5), “as políticas públicas são metas e ações traçadas pelo governo visando o bem-estar da sociedade e procurando solucionar problemas que a mesma, por si só, não consegue resolver”.

Diante desse contexto, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo: analisar a percepção dos gestores escolares da rede estadual de ensino do município de Brusque/SC, sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência ao ambiente escolar. Quanto aos objetivos específicos: verificar a realidade da acessibilidade para pessoas com deficiência em escolas da rede estadual de ensino do município de Brusque/SC; caracterizar políticas públicas referentes à acessibilidade para pessoas com deficiência ao ambiente escolar e identificar entre os gestores escolares da rede estadual de ensino do município de Brusque/SC, ações ou intenções para melhoria da acessibilidade para pessoas com deficiência no ambiente escolar.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir são descritos os principais tópicos que fundamentam esta pesquisa.

2.1 ACESSIBILIDADE: UMA ABORDAGEM GERAL

Quando se pensa no termo acessibilidade, logo surge o conceito de acessibilidade arquitetônica, ou seja, pontos de acesso, rampas, pisos e calçadas adequados, que se referem a construções urbanas, de uso público ou privado (NOGUEIRA; MAIA; FARIAS, 2015). Almeida (2012, p. 11) afirma que

a acessibilidade é antes de mais nada, uma forma de inclusão social dando oportunidade a qualquer indivíduo de exercer a sua escolha individual e é, portanto, uma abordagem centrada na “pessoa” e nas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas.

Segundo o Decreto nº 5.296

acessibilidade está relacionada com fornecer condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).



No Brasil, segundo dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) existem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,9% da população brasileira, que é de aproximadamente 191 milhões de pessoas. A Região Sul apresenta 3,2% de pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental.

De acordo com o Art. 58 § 3º da Lei nº 9394/1996 consta que "a oferta de educação especial dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil" (BRASIL, 1996). No entanto, uma grande parcela da população brasileira ainda não tem acesso à educação, particularmente, as pessoas com deficiência. Essa situação se deve tanto a uma inadequada configuração dos espaços físicos como, principalmente, à falta de conscientização de profissionais, de planejadores e gestores sobre as reais necessidades e peculiaridades de acesso de muitas pessoas com dificuldades físicas, motoras e/ou sensoriais (ABNT, 2004).

A acessibilidade pressupõe a "possibilidade e a condição de utilizar, com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos" (ABNT, 2004, p. 10). Ressalta-se, assim, que a acessibilidade ao espaço construído não deve ser compreendida como um conjunto de medidas que favoreceriam apenas as pessoas com deficiência - o que poderia até aumentar a exclusão espacial e a segregação desses grupos, mas sim medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial (DUARTE; COHEN, 2010). De fato, a acessibilidade se reporta a um contexto bem maior, relativo às atividades da



vida cotidiana e envolve aspectos físicos, comunicacionais, sociais e psicológicos, como indicado por Elali (2004, p. 52)

1. **Acessibilidade Física ou Arquitetônica:** enfatiza o combate às barreiras físicas que constituem obstáculos para a utilização do meio, e geralmente são originadas pela morfologia dos edifícios ou áreas urbanas.
2. **Acessibilidade Comunicacional ou Informacional:** refere-se à facilitação do acesso a um local tendo por base a divulgação de informações a respeito do mesmo, o que envolve, inclusive, os sistemas de comunicação visual (inclusive em braile), lumínica e/ou auditiva em seu entorno.
3. **Acessibilidade Social:** relativa aos processos de inclusão social de diversos grupos ou categorias de pessoas, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados às chamadas “minorias”, como grupos étnicos (negros, indígenas), homossexuais, portadores de deficiências físicas ou mentais, entre outros.
4. **Acessibilidade Psicológica:** relacionada à percepção que uma pessoa ou grupo tem em relação à “receptividade” do ambiente a si.

2.2 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Melo (2011, p. 122), “a escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem precisa ampliar os conceitos de inclusão e de acessibilidade. Quando se defende uma escola inclusiva parte-se do princípio de que todos os alunos com deficiência devem estar colocados na



classe regular”. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação - PNE, 2001, n.p.) indica que

Entre os seus assuntos, dá uma atenção especial ao tema acessibilidade nas escolas, prevendo a eliminação das barreiras arquitetônicas naqueles locais como uma condição importante para a integração das Pessoas com Deficiência no ensino regular, compreendendo-se, portanto, que nesta área, uma multiplicidade de problemas deve ser superada, desde edifícios escolares acessíveis até professores competentes para atender à diversidade de estudantes com necessidades especiais.

A inclusão escolar “implica numa reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão universal” (MARQUES, 2003, p. 211). Conforme Carvalho (2005), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, ao abordar a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacou que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com alguma necessidade especial requerem atenção e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de necessidade especial, como parte integrante do sistema educacional.

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, determina no seu Art. 5º que “os órgãos da administração pública direta, indireta e



fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004). No parágrafo 1º considera-se, para os efeitos do Decreto acima, que pessoa com deficiência é aquela que possui limitação ou incapacidade para desempenho de atividade e classifica deficiência nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições



anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004).

De acordo com o Art. 24 do Decreto nº 5296/2004:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.



2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ACESSIBILIDADE E ESPAÇOS PÚBLICOS

Para que um estabelecimento de ensino tenha sua aprovação de funcionamento, abertura ou renovação de curso aceita, deverá comprovar que está cumprindo todas as regras previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou no Decreto nº 5.269/2004. Esse Decreto menciona que o estabelecimento deve comprovar que coloca à disposição de alunos e funcionários com deficiência ou com mobilidade reduzida, ajuda técnica que permita o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as outras pessoas. Os estabelecimentos de ensino devem comprovar que seu ordenamento interno “[...] contenham normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com objetivo de cobrir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas” (BRASIL, 2004, p. 8). Os elementos de apoio são

familiares, amigos, profissionais que atuam na escola, recursos físicos, materiais e ambientais, as atitudes, os valores, crenças, princípios, as deliberações e decisões políticas, legais e administrativas, os recursos técnicos e tecnológicos e também os programas e serviços de atendimentos genéricos e especializados (BRASIL, 1999, p. 54).

Para tanto, é necessário a atenção à faixa etária atendida e conhecer as possibilidades de cada aluno, a fim



de que as intervenções especiais facilitem a utilização do local, somando-se a isso o cuidado com equipamentos e utensílios, aspectos fundamentais para viabilizar a presença do aluno na escola e promover sua autonomia (ARAÚJO, 2004).

As Leis Federais nº 10.048/2000 e 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 garantem a acessibilidade para todas as pessoas. Elas tratam do direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos, dos meios de transporte, das sinalizações e das comunicações para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Tais leis deixam claro que qualquer obstáculo que impeça ou limite o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança é denominada de barreira arquitetônica. Essas barreiras são classificadas em

- a) barreiras urbanísticas: que são as existentes nas vias e espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: são as existentes interna ou externamente nas edificações públicas e coletivas, nas edificações de uso privado, multifamiliar e nos seus entornos;
- c) barreiras nos transportes: existentes nos serviços de transportes;
- d) barreiras de comunicações e informações: qualquer obstáculo que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, bem como os que impeçam ou dificultem o acesso à informação (BRASIL, 2015).



Dessa forma, a ABNT formulou algumas normas específicas para a acessibilidade, fundamentadas nos instrumentos jurídicos que apoiam a execução de projetos que auxiliam na intervenção arquitetônica urbanística. Segundo ABNT (2004, p. 10) “promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas”.

Referente às escolas estabelecem as seguintes recomendações: a entrada de alunos deve estar preferencialmente, localizada na via de menos fluxo de tráfego de veículos. Deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos esses ambientes devem ser acessíveis (ABNT, 2004).

Em complexos educacionais e campi universitários, quando existirem equipamentos complementares como piscinas, livrarias, centros acadêmicos, locais de culto, locais de exposições, praças, locais de hospedagem, ambulatórios, bancos e outros, estes devem ser acessíveis. Pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, deve ser acessível. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade. Todos os elementos do mobiliário interno devem ser acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo (ABNT, 2004).

Nas salas de aula, quando houver mesas individuais para cada aluno, pelo menos 1% do total de mesas. Com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser



acessível à pessoa em cadeira de rodas - PCR. Quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis à PCR na proporção de pelo menos 1% do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas. As lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso. Deve ser garantida a área de aproximação lateral e manobra da cadeira de rodas (ABNT, 2004).

Todos os elementos do mobiliário urbano da edificação como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis. O bebedouro acessível deve possuir altura livre inferior de no mínimo 0,73 m do piso, podendo avançar sob o bebedouro até no máximo 0,50 m; as escadas devem ser providas de corrimãos em duas alturas. Quando se tratar de escadas ou rampas com largura superior a 2,40 m é necessário a instalação de corrimão intermediário (ABNT, 2004).

Nas bibliotecas e centros de leitura, os locais de pesquisa, fichários, salas para estudo e leitura, terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de conveniência devem ser acessíveis. Pelo menos 5%, com no mínimo uma das mesas deve ser acessível. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade. A distância entre estantes de livros deve ser de no mínimo 0,90 m de largura. Nos corredores entre as estantes, a cada 15 m, deve haver um espaço que permita a manobra da cadeira de rodas. Recomenda-se a rotação de 180°. A altura dos fichários deve atender às faixas de alcance manual e parâmetros visuais. Recomenda-se que as bibliotecas possuam publicações em Braille, ou outros recursos visuais. Pelo menos 5% do total de terminais de consulta por meio de computadores e acesso à internet



devem ser acessíveis à Pessoa com Mobilidade Reduzida - PMR. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade (ABNT, 2004).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos foram divididos em delineamento da pesquisa, cenário e sujeitos, instrumento de pesquisa, procedimentos da pesquisa e análise dos dados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de natureza aplicada. Segundo Oliveira (2004, p. 123), a pesquisa aplicada “requer determinadas teorias ou leis mais amplas como ponto de partida, e tem por objetivo pesquisar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos e fazer a sua aplicação às diferentes necessidades humanas”.

Quanto à abordagem do problema foi qualitativa. De acordo com Gonsalves (2011, p. 70), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

3.2 CENÁRIO E SUJEITOS

O cenário dessa investigação foi composto por quatro escolas da rede estadual de ensino do município de Brusque/SC. Essas escolas foram escolhidas por terem sido local de Práticas como Componente Curricular - PCC realizadas ao longo dos semestres de graduação das acadêmicas-



pesquisadoras.

Foram selecionados intencionalmente oito gestores, diretores e coordenadores, das escolas acima mencionadas, para compreender suas opiniões a respeito da acessibilidade. No entanto, efetivamente participaram da pesquisa sete sujeitos (dois masculinos e cinco femininos).

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

As pesquisadoras utilizaram como instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada; gravador de voz inserido em um aparelho smartphone da marca Iphone modelo 6s; dois cadernos de notas e duas canetas esferográficas.

Marconi e Lakatos (2011) afirmam que a entrevista semiestruturada dá liberdade ao entrevistador de orientar a entrevista para qualquer direção, em qualquer momento dela, tendo cuidado para não perder o foco da pesquisa. Apolinário (2006, p. 134) caracteriza as entrevistas semiestruturadas da seguinte forma: “[...] há um roteiro previamente estabelecido, mas também há um espaço para elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado [...]”.

Utilizou-se o gravador de voz para que as informações apresentadas pelos sujeitos fossem mais bem aproveitadas. Este instrumento é valioso por armazenar exatamente a fala do entrevistado, por isso, optou-se por um aparelho de última geração. Segundo Schraiber (1995 apud BELEI et al., 2008, p. 189) “é indicado o uso de gravador na realização de entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema



importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa”.

Também se utilizou a observação direta dos ambientes, com o auxílio de registros nos cadernos. Para Zanelli (2000, p. 83), “o caderno de notas é indispensável, pois as anotações são feitas em abundância. O que parece menos importante em um momento se torna muito significativo em outro”.

3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

As pesquisadoras foram até a Unidade de Atendimento Regional, onde a representante assinou o Termo de Concordância do Serviço Envolvido. Tal projeto foi submetido à Plataforma Brasil para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. Após a aprovação do projeto, iniciou-se a investigação.

Inicialmente, coletou-se os dados por meio de uma entrevista semiestruturada, que foi realizada individualmente, com os sujeitos identificados acima, durante o período matutino e vespertino, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Os participantes ficaram em uma sala fechada, um ambiente apropriado para a realização da entrevista, gerando uma situação confortável para eles e para as pesquisadoras. Esses locais foram as próprias salas de direção. Solicitou-se à escola um espaço com essas características, com intuito de evitar ruídos.

Na sala para entrevista estavam presentes, exclusivamente, as acadêmicas-pesquisadoras e o pesquisado, de modo que não atrapalhassem os demais colaboradores e alunos da escola. Após as entrevistas, realizaram-se as transcrições dos dados coletados por meio das gravações e anotações no caderno de notas das



pesquisadoras. Em seguida, realizou-se a análise dos dados coletados.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados por meio de análise qualitativa. Segundo Ludke e André (2012, p. 53), a análise qualitativa “[...] significa ‘trabalhar’ todo o material durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Os dados coletados foram revisados, analisados e discutidos com base na Fundamentação Teórica elaborada para esta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente tópico são apresentados os resultados da pesquisa referentes aos dados coletados por meio de entrevista semiestrutura realizada com sete sujeitos, diretores e coordenadores de escolas da rede estadual de ensino de Brusque/SC, sendo dois do sexo masculino e cinco do feminino.

A primeira questão se referia ao conhecimento dos sujeitos sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência. Os sujeitos 1, 3 e 7 demonstraram pelas suas respostas, um conhecimento restrito sobre acessibilidade. Contrariamente, os sujeitos 2, 4, 5 e 6 demonstraram um grande conhecimento a respeito do tema, inclusive mencionando alguns pontos abordados por Sassaki (2004, p. 2), tais como: “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, ou seja, à dimensão arquitetônica”.

Pode-se verificar também que as escolas dos sujeitos



1 e 2 apresentam realidades diferenciadas, ou seja, o primeiro indicou que em sua escola existem apenas crianças com Deficiência Intelectual e Síndrome de Down, o segundo que existem deficiências de diversos tipos na escola onde atua. Os demais sujeitos não mencionaram algo referente a essa situação.

A segunda questão era sobre qual a percepção dos entrevistados sobre acessibilidade nos ambientes escolar e extraescolar. Os sujeitos 1, 5, 6 e 7 alegaram não ter uma acessibilidade como gostariam em suas unidades escolares e que não possuem adequações suficientes e falta de profissionais capacitados, materiais específicos e recursos financeiros. Tal resultado reforça o que indicam Nogueira, Maia e Farias (2015), quando mencionam que muitas instituições se intitulam incapazes de receber esses cidadãos por alegarem não possuir profissionais qualificados e/ou infraestrutura adequada para tal, causando, assim, uma interferência negativa no que diz respeito à aprendizagem dessas pessoas com deficiência. O sujeito 3 afirmou haver em sua escola um trabalho adaptado para crianças com deficiência, e o sujeito 4 ressaltou a importância de espaços adequados para uma educação de boa qualidade.

A respeito da acessibilidade extraescolar os sujeitos 2, 4, 5 e 7 destacaram que se encontra deficitária, seja em ruas, calçadas e/ou ambientes públicos, contrariando o que recomenda o Decreto nº 5.296

acessibilidade está relacionada com fornecer condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos



dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Os sujeitos 1 e 6 não mencionaram seu ponto de vista quanto à acessibilidade extraescolar. Vale ressaltar que os sujeitos 3 e 5 pareceram divergir quanto às pessoas com deficiência, pois o sujeito 3 indicou haver respeito na sociedade e o sujeito 5 não haver. Para compreender melhor essa questão da acessibilidade nos ambientes escolares e extraescolares, Sassaki (1999) descreve que a inclusão social contribui para a construção de uma nova sociedade, seja por meio de pequenas ou grandes transformações nos ambientes físicos, sendo estes: espaços internos, externos, meios de transporte, meios de comunicação, outros.

A terceira questão era se o sujeito acreditava que sua escola estava adequada em relação à acessibilidade para as pessoas com deficiência. Os sujeitos 1, 2 e 7 responderam que suas escolas não estão adequadas plenamente para receberem pessoas com deficiência, contrariando o que indicaram os sujeitos 3, 4, 5 e 6, os quais afirmaram que suas unidades escolares possuem uma estrutura adequada. Tratando de estrutura escolar, podemos nos referenciar no que orienta a Declaração de Salamanca

o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade,



crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994, p. 3).

Os sujeitos 2, 4, 5 e 6 indicaram que essa mudança não deveria partir somente da escola, mas também das famílias, comunidade e órgãos governamentais competentes. O sujeito 3 foi o único que ressaltou a existência da acessibilidade na questão pedagógica, alegando realizarem esse trabalho por meio do SAED, no contraturno escolar.

A quarta questão era a opinião do entrevistado, se ele, na qualidade de gestor propôs ou tem propostas a apresentar para melhorias em relação à acessibilidade em seu ambiente escolar. Os sujeitos 1, 3 e 4 afirmaram que conseguiram realizar algumas melhorias estruturais em suas escolas, tais como: reforma do pátio, construção de rampas de acesso, implantação de corrimãos e adequações de outros espaços físicos. Os sujeitos 2, 5, 6 e 7 não destacaram nenhuma mudança na questão estrutural de suas unidades escolares. Os sujeitos 1 e 2 ressaltaram que não deveria ser somente a escola a conceber essas propostas de adaptação para a acessibilidade, mas também, órgãos governamentais, que poderiam contribuir com recursos financeiros. Esses sujeitos também salientaram que a escola não pode realizar e decidir tudo sozinha, ela obedece a uma hierarquia.

Os sujeitos 5, 6 e 7 destacaram que o processo e conclusão dessas propostas não podem ser executados e postas em prática, pois faltam recursos financeiros e parcerias. Tais recursos e parcerias poderiam ser contemplados pelas políticas públicas existentes no Brasil. Segundo Oliveira e



Bergue (2012, p. 85), “em síntese, pode-se então dizer, que as políticas públicas são ações dos Poderes Públicos que visam assegurar as condições econômicas, políticas e sociais necessárias à reprodução da sociedade e do próprio Estado capitalista”. Os sujeitos 2, 5 e 6 afirmaram que são feitas reuniões para que possam discutir e expor as propostas a serem realizadas em suas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a percepção dos gestores escolares da rede estadual de ensino do município de Brusque/SC, sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência ao ambiente escolar. A partir dos resultados obtidos na realização da pesquisa se pode afirmar que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram atingidos satisfatoriamente.

Quanto ao primeiro objetivo específico, pode-se mencionar que os gestores entendem que há um déficit quanto à acessibilidade e que nem todos conseguem dispor de uma educação de qualidade em relação à acessibilidade pedagógica. Porém, indicaram que trabalham da melhor forma para atender esses alunos, buscam se atualizar e se manter atualizados às leis que visam à melhoria da acessibilidade.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, apontou-se um desconforto desses gestores para com as políticas públicas aplicadas em suas escolas, pois afirmam que precisariam de mais parcerias e ajuda dos órgãos governamentais competentes. Percebeu-se que alguns enfatizaram mais o ambiente escolar, enquanto outros as situações existentes nos ambientes extraescolares.



Os gestores dessas escolas se dispuseram a mostrar os ambientes nos quais existe acessibilidade em suas unidades escolares.

Quanto ao último objetivo específico, identificou-se que alguns gestores possuem propostas e que as escolas de modo geral discutem reformas em suas reuniões pedagógicas, contudo, ainda encontram barreiras para concretizá-las, pois algumas não conseguem atender todas as solicitações sozinhas, precisam de apoio e ajuda, seja de recursos das Associações de Pais e Professores, seja dos órgãos competentes.

Sintetizando as respostas dos sujeitos às questões apresentadas nas entrevistas, entendeu-se que a acessibilidade ainda é um assunto pouco abordado no ambiente escolar e extraescolar e que se discute muito ainda, somente inclusão. Compreendeu-se que a acessibilidade ultrapassa esta última, e pelos relatos dos gestores, ainda falta uma abordagem mais detalhada sobre esse tema. Percebeu-se que propostas para reformas e melhorias são apresentadas, porém, os gestores alegam que há muito por fazer, não somente da parte da escola. Os entrevistados demonstraram ter um restrito conhecimento sobre as políticas públicas e as leis que abrangem o tema investigado nesse trabalho.

Os resultados indicam que os gestores estão familiarizados com as propostas e reformas que dizem respeito à acessibilidade, no entanto, encontram muitas dificuldades e barreiras a serem transpostas até que a acessibilidade possa se tornar mais bem compreendida e concretizada. Diante disso, ressalta-se que se fazem necessárias mais reuniões pedagógicas para discussão de tal temática. Necessita-se aprimorar a qualidade da abordagem sobre acessibilidade, não só nos ambientes escolares, mas também extraescolares



e ressaltar que essa não se resume a espaços físicos e mobilidade, também existem outras ramificações.

Esclarecemos que este estudo chama atenção para a necessidade de reestruturação dos planos e propostas, para pôr a acessibilidade em prática, não somente nas escolas da rede estadual, mas em âmbito geral, seja em escolas de outras redes, ruas, cidades, estados e países.

Os resultados demonstram alguns parâmetros que podem ser (re)pensados quanto à abordagem do conteúdo e conscientização dos envolvidos, para que o processo de aprendizagem e locomoção das pessoas com deficiência seja facilitado, pois é parte fundamental para sucesso de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e acessível.

Para finalizar, pode-se indicar que a pesquisa foi importante, por tratar de um assunto cada vez mais discutido na sociedade e, poderá contribuir - especialmente no âmbito educacional - para uma melhor compreensão sobre a acessibilidade e sua diferença de inclusão, esta, em geral, parecendo ser entendida restritamente às pessoas com deficiência.

Ressalta-se conforme os estudos apresentados nesse trabalho que a acessibilidade corresponde à possibilidade de dar acesso a alguém, para que possa compartilhar de um mesmo ambiente com outras pessoas e, enquanto estiver nele, sentir-se efetivamente integrante daquela sociedade, não focada apenas à sua dificuldade.



REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.

NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, de 31 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

ALMEIDA, Ivonete Maria da Silva. **Acessibilidade física nas escolas públicas**. Um problema de gestão? 2012. 62f. Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2012.

APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, Renata Mattos Eyer. **Mobiliário acessível e tecnologia apropriada**. 2004. Disponível em: <<http://www.cnoti.nfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BELEI, Renata Aparecida; et al. O uso de entrevista, observação e vide gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10500/10500_3.PDF. Acesso em: 26 mar. 2018.



_____. **Decreto nº 5.296**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.048**, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.098**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC, 1999.



_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 1994.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Matheus Cotta de. **Políticas públicas, conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, Regina. Acessibilidade como fator de construção do lugar. In: LOPES et al. (Orgs.). **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Ed. Annablume, 2010. p. 81 - 94.

ELALI, Gleice Azambuja. Um sistema de avaliação da acessibilidade em edificações do campus central da UFRN. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO, 1, 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2004. p. 1-54.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.



IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde**: Percepção do estado de saúde e estilos de vida de doenças crônicas. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91110.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola**. 2011. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos6.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

NOGUEIRA, Ariseu; MAIA, Mérsia Nogueira; FARIAS, Moisés Rocha. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social. **Revista Expressão Católica**, v. 4, n. 2, p.1-21, 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento Estratégico**: Conceitos, Metodologia e Prática. São Paulo: Atlas, 2004.



OLIVEIRA, Mara; BERGUE, Sandro Trescastro. **Políticas Públicas**: definições, interlocuções e experiências. Caxias do Sul: Traço diferencial, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade**: uma chave para a inclusão social. 2004. Disponível em: <https://www.lainsignia.org/>. Acesso em: 4 jul. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 9-17, 1999.

TAVARES FILHO, J. P., MAZZONI, A. A. RODRIGUEZ, A. M. e ALVES, J. B. M. Aspectos ergonômicos da interação com caixas automáticos bancários de usuários com necessidades especiais características de idosos. In: CONGRESSO IBEROLATINO-AMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 3, 2002, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, 2002. p. 1-3.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informática**, n. 31, p. 83-91, 2002.

ZANELLI, J. C. **Atividades Profissionais do Psicólogo e Redefinições Estratégicas nas organizações**. Florianópolis, 2000.



ANÁLISE DA ESTRUTURA FÍSICA DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

BARON, Janine Regina;
ROEDEL, Tamily.

10

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) existem mais de 45,6 milhões de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, totalizando um percentual de 23,9% da população do país. Nesse índice estão incluídas as deficiências visuais, auditivas, mentais e motoras, de acordo com seus graus de severidade.

Garantir acessibilidade aos ambientes construídos surge como atributo imprescindível a uma sociedade inclusiva, e torna-se uma preocupação cada vez mais discutida em âmbito nacional e mundial. O inciso I do Art. 8º do Decreto nº 5.296/2004 estabelece que acessibilidade

é a condição para utilização, com segurança a e autonomia, total ou assistida, dos espaços,



mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meio de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

De acordo com o parágrafo 1º do Decreto-lei nº 163/2006

A acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço de laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que integram, e, conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito (BRASIL, 2006, p. 1).

Quando uma pessoa com deficiência está em um ambiente acessível, suas atividades são preservadas, e a deficiência não afeta suas funções. Por causa disso, a NBR 9050/2015, que trata da 'Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos' determina os "critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade" (ABNT, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva de estudo, observa-se a importância de identificar a maior parte das possíveis necessidades e dificuldades de usabilidade dos espaços, possibilitando a



interação do ser humano com o ambiente e garantindo-lhe que tenha maior autonomia e segurança nos ambientes e objetos que os rodeiam (CAMBIAGHI, 2017).

O objetivo geral deste trabalho é analisar a estrutura física de acessibilidade para pessoas com deficiência física de um bloco de uma Instituição de Ensino Superior. E como objetivos específicos verificar a legislação e buscar informações sobre o tema; avaliar os projetos e realizar as medições na estrutura física do bloco da Instituição; e sugerir melhorias e adequações da estrutura física.

O estudo sobre acessibilidade em edificações teve um avanço significativo na última década, quando surgiram recursos para promover acessibilidade em edificações com a eliminação de barreiras e obstáculos arquitetônicos. Em construções como hospitais, bancos, shoppings, instituições de ensino, praças e obras públicas em geral, é necessário cumprir a legislação e as normas regulamentadoras pertinentes à acessibilidade, para garantir segurança e autonomia de qualquer pessoa nesses ambientes, independentemente de sua deficiência ou limitação.

Por causa disso, esta pesquisa é importante para verificar se a Instituição de Ensino Superior - IES, como um local de acesso ao público, está sendo acessível a todos os acadêmicos. E é relevante para a sociedade, pois conscientiza a população sobre a necessidade de obras públicas serem acessíveis a todo tipo de público e o quanto é importante a inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar, de maneira que suas limitações e deficiências possam ser minimizadas, comprovando um dos princípios da Constituição Federal Brasileira - CFB, o respeito e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Ressalta-se que uso e o acesso aos espaços públicos, às edificações, aos



mobiliários urbanos, aos produtos, aos meios de transporte, aos sistemas de sinalização é um direito de todos. E segundo Saad (2011) existe uma legislação específica para garantir a promoção da acessibilidade por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir são descritos os principais temas que fundamentam esta pesquisa.

2.1 DEFICIÊNCIA

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU e ratificada no Brasil, em 2008, estabelece que pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas

como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011, p. 15).

O inciso I do Art. 3º do Decreto nº 3.298/1999 conceitua deficiência como a “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do



padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1).

A pessoa com deficiência é um indivíduo que tem reduzidas, limitadas ou anuladas as suas condições de mobilidade e percepção das características do ambiente onde se encontram. Entretanto, alguém com redução de mobilidade ou de percepção pode ter sua deficiência minimizada na medida em que lhe sejam oferecidos recursos para que sua relação com o espaço e a sociedade se dê de maneira adequada. (CAMBIAGHI, 2017, p. 28).

De acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 é considerado com deficiência, a pessoa que, apresenta limitação das funções físicas, intelectuais e sensoriais e que, pode ocasionar algum impedimento no convívio social e na realização de tarefas cotidianas.

2.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA

A deficiência física pode ser considerada como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (MEC, 2004, p. 9).

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde - PNS, 1,3% da população brasileira possui deficiência física (IBGE, 2013). A mesma pesquisa indica que a porcentagem de homens com deficiência física é de 1,6% e mulheres, de 1,0%. No Brasil, 0,3% da população nasceu com alguma deficiência



física, e 1,0% a adquiriu devido a uma doença ou acidente (IBGE, 2013).

2.3 ACESSIBILIDADE

Nos subtópicos, apresentam-se a definição de acessibilidade e a acessibilidade na construção civil.

2.3.1 Definição

A acessibilidade pode ser considerada “uma alternativa que oferece condições de obtenção, compreensão e conhecimento, para uso com proteção e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2015, p. 2).

Garantir acessibilidade é muito importante para pessoas com deficiência, pois assegure uma melhor qualidade de vida e oferece o direito de ir e vir, e a sua cidadania (GOMES; FRANCISCO, 2008). Assim sendo, a construção civil tem um papel fundamental na garantia de acessibilidade em edificações e espaços urbanos. Como complementam Araújo, Alves e Sá (2003 apud GOMES; FRANCISCO, 2008) tornar o espaço acessível a todos significa eliminar obstáculos físicos, naturais ou de comunicação que existem nas cidades, como nos equipamentos e mobiliários urbanos, nos edifícios, nas várias modalidades de transporte público.

Existem marcos legais importantes para a promoção da acessibilidade. Em 2 de dezembro de 2004 foi publicado o Decreto nº 5.296, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Essas leis tratam de aspectos como prioridade de atendimento a pessoas com deficiência e estabelecem



normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

O inciso I do Art. 3º da Lei nº 13.146/ 2015 considera a acessibilidade a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertas ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim, a acessibilidade é um atributo para garantir a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Cambiaghi (2017), a sociedade se modifica, e as pessoas com deficiência também, para que todos possam conviver em condições de equiparação de oportunidades.

2.3.2 A acessibilidade na construção civil

A Norma Brasileira - NBR referente à acessibilidade é a NBR 9050 que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Ela estabelece “critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade” (ABNT, 2015, p. 1).

Conforme Souza e Thomé (2008, p. 4), a NBR 9050 é “bastante aceita nos meios acadêmicos e que tem sido alvo



de aperfeiçoamento ao longo dos anos. O conteúdo da norma é bastante extenso e pode ser conferido na íntegra, através de sua disponibilidade na rede mundial de computadores”.

A construção de novas edificações, reformas ou ampliações de uso público e coletivo deverão ser acessíveis a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Segundo informações obtidas do CREA (2018, p. 11), “os profissionais da área da construção civil têm a obrigação legal, de anotar a responsabilidade técnica dos serviços prestados, declarar o atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica”.

A NBR 9050 estabelece que “as edificações residenciais multifamiliares, condomínios e conjuntos habitacionais necessitam ser acessíveis em suas áreas de uso comum” (ABNT, 2015, p. 1). A norma ainda complementa que “acessível é todos os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa” (ABNT, 2015, p. 2).

Diante de tudo isso, não se pode perder de vista que o papel dos profissionais ligados às áreas de arquitetura, urbanismo, engenharia, design de interiores, ou seja, o conjunto de profissões voltadas ao planejamento e execução de ambientes construídos, é fundamental para garantir a qualidade de vida do ser humano (CAMBIAGHI, 2017, p. 16).

Atentar para a acessibilidade é uma obrigação de todos os profissionais da área construtiva, pois isso as



integra e socializa com qualquer tipo de pessoa, tendo ela deficiência ou não, gerando, assim, uma vida normal com tarefas rotineiras e com mais segurança (ABNT, 2015).

Segundo o CREA (2018, p. 6), “barreiras arquitetônicas são impostas por projetos equivocados, e também por execuções inadequadas, por falta de conhecimento, de manutenção e principalmente fiscalização, do projetado e efetivamente executado”. O desconhecimento da sociedade, reforça ainda mais a importância da acessibilidade, não somente pelo atendimento as normas, mas com a necessidade de direitos iguais ao uso dos equipamentos urbanos e acessos de espaços públicos. (CREA, 2018).

O capítulo IV do Decreto nº 5.296/2004 estabelece que

Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto.

Art. 11. A construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 5).

Para garantir que é um projeto atenda às necessidades de todas as pessoas, a NBR 9050 descreve sobre o Desenho Universal. De acordo com a norma, Desenho Universal é a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços



a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (ABNT, 2015, p. 4).

O Centro de Pesquisa, Informação e Desenvolvimento Tecnológico da Escola de Design da Universidade da Carolina do Norte desenvolveu sete princípios do Desenho Universal, para pesquisa técnica e informação referencial (Quadro 1), bem como a incorporação nas demais instituições de ensino. (CAMBIAGHI, 2017).



Quadro 1 - Princípios do Desenho Universal.

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
Equiparação nas possibilidades de uso (igualitário)	Disponibilizar os mesmos recursos de uso para todos os usuários; evitar segregar qualquer usuário; disponibilizar privacidade, segurança e proteção igualmente para todos os usuários; fazer o produto atraente a todos os usuários.
Flexibilidade no uso (adaptável)	Pode ser acessível e utilizado por destros e canhotos; facilitar a acuidade e a precisão do usuário; oferecer adaptabilidade ao ritmo do usuário.
Uso simples e intuitivo (de fácil entendimento)	Eliminar as complexidades desnecessárias, ser coerente com as expectativas e intuição do usuário; acomodar ampla gama de capacidades de leitura e habilidades linguísticas do usuário; disponibilizar as informações facilmente perceptíveis a ordem de importância.
Informação perceptível	Utilizar meios diferente de comunicação; disponibilizar contraste adequado; maximizar a clareza das informações de uso do espaço ou equipamentos; tornar fáceis as instruções de uso do espaço e do equipamento; disponibilizar técnicas e recursos para serem utilizados por pessoas com limitações sensoriais.

Fonte: Cambiaghi (2017, p. 76).



Quadro 1 - Princípios do Desenho Universal.

PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
Tolerância ao erro (seguro)	Isolar e proteger elementos de risco; disponibilizar alertas no caso de erros; disponibilizar recursos que reparem as possíveis falhas de utilização.
Mínimo esforço físico	Possibilitar a manutenção de uma postura corporal neutra; necessitar de pouco esforço para a operação; minimizar as ações repetitivas; minimizar os esforços físicos que não puderem ser evitados.
Dimensionamento de espaços para acesso de uso de todos os usuários	Possibilitar o alcance visual dos ambientes e produtos a todos os usuários, sentados ou em pé; oferecer acesso e utilização confortáveis de todos os componentes, para usuário em pé ou sentado; acomodar variações de tamanho de mãos e pegadas; adequar espaços urbanos, suas dimensões, ao uso de pessoas com órteses, como cadeiras de rodas, muletas e qualquer outro elemento.

Fonte: Cambiaghi (2017, p. 76).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na sequência são descritos o tipo de pesquisa e a forma de coleta e análise dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa teve uma abordagem quali-quantitativa, método exploratório, e tipo de pesquisa bibliográfico e de estudo



de caso. De acordo com Strauss e Corbin (2008), a abordagem qualitativa pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, e a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. No que diz respeito à abordagem quantitativa, Richardson (1999) afirma que essa se caracteriza pelo uso de quantificação das peculiaridades de coleta de informação como pelo tratamento por intermédio de técnicas estatísticas.

O método exploratório tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2010). A pesquisa referente aos procedimentos técnicos se classificou como pesquisa bibliográfica aliada ao estudo de caso. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado sobre determinado assunto. O estudo de caso é uma modalidade amplamente utilizada em pesquisas sociais que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. (GIL, 2010).

3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o representante do Comitê de Acessibilidade e Inclusão da IES sobre questões de acessibilidade. A entrevista foi desenvolvida mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Na segunda etapa, foi necessária a liberação da planta baixa do IES, mediante a assinatura do TCLE pela administração superior. Foram analisadas as áreas da estrutura de um dos blocos como: acesso ao bloco, vagas de



estacionamento, circulação, escadas, elevador, esquadrias, banheiros, e mobiliário das salas de aula e laboratórios. Foram desenvolvidas aproximadamente 30 horas de observação, além de a realização das medições necessárias in loco.

Para verificar se as estruturas estavam de acordo com a NBR 9050/ 2015 foram elaborados oito quadros, com o preenchimento da coluna Conforme, que atende ao requisito da NBR; ou Não conforme, que não atende ao requisito da NBR. Após o preenchimento dos quadros, calculou-se a porcentagem do atendimento da estrutura segundo a NBR. Os requisitos que não foram atendidos, foram enumerados e fizeram parte de um plano de ação sugerido para a Instituição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir foram descritos os resultados obtidos com a entrevista desenvolvida com o Comitê de Acessibilidade e Inclusão, bem como a análise das áreas que compõe o Bloco da IES.

4.1 A POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

O Comitê de Acessibilidade e Inclusão da IES foi implantado em 2014. Sua importância está em assegurar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida integração ao ambiente universitário, garantido acesso e a permanência, bem como, discutir a temática com toda a comunidade e propor mudanças que se fizerem necessárias.

Conforme dados oficiais do Censo da Educação Superior, em 2017 a IES possuía 21 acadêmicos com baixa visão, 5 acadêmicos deficientes auditivos, 4 deficientes físicos, 2 deficientes intelectuais, 1 acadêmico com Transtorno



de Espectro Autista - TEA e 1 acadêmico com Síndrome de Asperger.

Os objetivos da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da IES foram elaborados pelo Comitê, que é responsável por estar atento às políticas, diretrizes e legislações nacionais, estaduais e municipais que tratam do assunto, alertando a Instituição para o seu cumprimento.

O Ministério da Educação não obriga as IES a implantarem um Comitê de Acessibilidade e Inclusão. Segundo a representante do Comitê apesar de não ser uma exigência do próprio MEC, existem várias leis, diretrizes e políticas nacionais que a Instituição deve respeitar acerca do tema. Destacou-se também a importância da acessibilidade e inclusão na avaliação externa da IES para o seu credenciamento, bem como para a autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos de graduação. Por causa disso, o Comitê de Acessibilidade e Inclusão promove a sensibilização da comunidade acadêmica, por meio de Semanas de Acessibilidade e Inclusão, formação continuada, palestras, intervalos culturais, folders e convívio em sala de aula e ambiente universitário.

Ainda sobre informações obtidas com a representante do Comitê de Acessibilidade e Inclusão foram realizadas melhorias na estrutura física da Instituição, e a preparação de professores para incluir pessoas com deficiência no ambiente universitário.

As modificações relacionadas à acessibilidade arquitetônica são deliberadas pela Pró-Reitoria de Administração. Normalmente, elas surgem nas Avaliações Externas de Cursos e da Instituição; no Relatório de Autoavaliação Institucional, elaborado pela Comissão Própria Avaliação - CPA; na Avaliação Institucional, por meio de



comentários de acadêmicos e docentes; por solicitações apresentadas; por indicação no ato da matrícula, por meio do qual o acadêmico deficiente informa quais os recursos ele necessita.

A Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da IES foi aprovada em 2016. O documento visa assegurar às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas, condições básicas de atendimento, acesso e igualdades de oportunidades com as demais pessoas, bem como o cumprimento da legislação vigente. O Comitê da IES sempre avalia e discute possíveis melhorias, porém, elas são implantadas de acordo com as necessidades.

4.2 O BLOCO DA IES

O Bloco da IES foi um dos últimos blocos a serem construídos e possui uma área total de 5.876,46 m².

4.2.1 Acesso ao Bloco



Quadro 2 - Acesso ao Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
Percurso livre de obstáculos com largura mínima de 1,20 m até a entrada ao bloco.	X	
Rampa/ inclinação em caso de desnível para acesso a entrada ao Bloco.	X	
Proteção vertical ou margem lateral plana para proteção de rotas acessíveis.		X
Distância entre a entrada acessível e as demais não deve exceder 50 m.	X	
Pisos de superfície regular, firme, contínua, estável e antiderrapante sob quaisquer condições climáticas.	X	
Vão de passagem com largura mínima de 0,80 m e altura livre mínima de 1,20 m.	X	
Portão com acionamento automático.		X
Sinalização da entrada acessível.		X
TOTAL	62,5%	37,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



O Quadro 2 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 para o acesso à edificação do Bloco da IES.

Como se pode observar no Quadro 2, a estrutura física de acesso ao Bloco atende a 62,5 % dos requisitos da NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a inexistência da proteção vertical na lateral plana em rotas acessíveis, o portão sem abertura por acionamento automático e a falta de sinalização acessível na entrada do Bloco.

Segundo Saad (2011, p. 27), “a entrada acessível estará ligada à circulação principal e às circulações de emergência se houver da edificação, sempre através de uma rota acessível”. A autora ainda complementa que se houver catracas na entrada acessível, esta deve ser acessível, tendo largura livre de no mínimo 80 centímetros e possibilitar manobras com cadeira de rodas (SAAD, 2011).

A entrada do Bloco possui um capacho antes do vão de passagem para acesso ao bloco. Muitas vezes a NBR 9050 não é específica, como em relação ao uso de tapetes capachos e forrações. A norma cita que se deve evitar o uso, principalmente em rotas acessíveis, mas se este for usado, não deve exceder a altura de 5 milímetros (ABNT, 2015).

4.2.2 Vagas de estacionamento próximas ao Bloco



Quadro 3 - Vagas de estacionamento próximas ao Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
2% das vagas do estacionamento devem ser destinadas a pessoas com deficiência (ao menos uma vaga).	X	
Distância da vaga ao acesso do bloco de no máximo 50 metros.	X	
Sinalização adequada da vaga reservada para pessoas com deficiência.	X	
Faixa de circulação de 1,20 metros ao lado da vaga de estacionamento para deficientes.	X	
Rampa/inclinação para eliminar o desnível até a faixa de circulação.	X	
Vaga localizada de forma a evitar a circulação entre os demais veículos.	X	
TOTAL	100%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Quadro 3 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 para as vagas de estacionamento próximas ao Bloco.

Como se pode observar no Quadro 3, a estrutura física de vagas de estacionamento próximas ao Bloco atende a 100 % dos requisitos segundo a NBR 9050/2015. De acordo com o Capítulo II, Art. 7º da Lei Federal nº 10.948/2000



em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizados em vias ou espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos a circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldades de locomoção (BRASIL, 2000, p. 4).

A vaga para pessoas com deficiência foi feita dentro das exigências normativas.

4.2.3 Circulação

O Quadro 4 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referentes às áreas destinadas à circulação do Bloco.



Quadro 4 - Áreas de circulação do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
Largura mínima dos corredores de 1,50 metros.	X	
Regular, antiderrapante.	X	
Possuir piso tátil de alerta com largura mínima de 0,25 metros.		X
Possuir piso tátil direcional com largura mínima de 0,20 metros.		X
Além da escada existem outra maneira de acesso para vencer desníveis como: rampas, elevadores ou plataformas elevatórias.	X	
A inclinação transversal da superfície deve ser de até 2% para pisos internos e de até 3% para pisos externos.	X	
Bebedor acessível.		X
TOTAL	57,14%	42,86%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Como se pode observar no Quadro 4, a estrutura física das áreas de circulação do Bloco atende a 57,14% dos requisitos da NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a falta de piso tátil alerta e piso tátil direcional e a disposição de um bebedouro acessível.

Segundo Saad (2011, p. 69), “os bebedouros acessíveis são instalados junto às rotas acessíveis, sendo que, metade da quantidade total de bebedouros deve ser acessível, ou seja, pelo menos um por andar”. O bebedouro deve possuir altura livre inferior de, no mínimo, 0,73 m, de modo a permitir que a cadeira avance o bebedouro em 0,50m. A bica deve estar localizada no lado frontal ao bebedouro, com altura de 0,90m (ABNT, 2015).

4.2.4 Escadas

O Quadro 5 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referentes às escadas externas do Bloco.



Quadro 5 - Escadas externas do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2014	CONFORME	NÃO CONFORME
Possuir sinalização tátil para indicar o início e o término dos degraus.		X
O piso dos degraus deve ser estável e antiderrapante.	X	
Largura mínima de 1,20 metros.	X	
Possuir patamar a 3,20 metros e sempre que houver mudança de direção.	X	
Distância do primeiro e do último degrau de 0,30 centímetros da área de circulação.	X	
Corrimãos contínuos em ambos os lados da escada.	X	
Altura dos corrimãos de 0,92 centímetros.	X	
Prolongação dos corrimãos em 0,30 metros nas extremidades.		X

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Quadro 5 - Escadas externas do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2014	CONFORME	NÃO CONFORME
As extremidades dos corrimãos devem apresentar acabamento recurvado.	X	
Guarda-corpo quando não houver paredes, para garantir segurança nas laterais da escada.	X	
No caso de as escadas comporem as rotas de fuga, devem ser previstas fora do fluxo de circulação, áreas de resgate com espaço reservado e demarcado para o posicionamento de pessoas em cadeira de rodas.		X
TOTAL	72,73%	27,27%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no Quadro 5, as escadas que compõem a estrutura do Bloco atendem a 72,63% dos requisitos da NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a sinalização tátil no início e término dos degraus, a prolongação do corrimão das escadas e uma área de resgate próximo à escada para pessoas em cadeiras de rodas.

A norma NBR 9050 especifica as características dos pisos e espelhos da escada, que em escadas que compõem



locais acessíveis não devem possuir espelhos vazados (ABNT, 2015). Analisando as escadas da IES, uma delas está de acordo com a norma na questão do degrau e a outra escada possui degrau de espelho vazado.

4.2.5 Elevador

O Quadro 6 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referente ao elevador do Bloco.

Quadro 6 - Elevador do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
Oferecer acesso a todos os pavimentos.	X	
O piso da cabine deve ser rígido e antiderrapante.	X	
Possuir contraste entre o piso da cabine e o piso da circulação.	X	
Possuir contraste da porta do elevador com a parede.	X	
Dimensões mínimas da cabine de 1,40 m X 1,10 m.	X	
Largura mínima da porta de 0,80 metros.	X	
Possuir espelho ou vidro para o usuário de cadeira de rodas observar obstáculos.	X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Quadro 6 - Elevador do Bloco da IES.

Possuir corrimãos nos painéis laterais e no fundo com dimensões entre 0,85 e 0,90 centímetros de altura do piso.		X
Possuir botoeira do pavimento localizada entre 0,90 m e 1,10 m do piso.	X	
Possuir botoeira da cabine localizada entre 0,90 m e 1,30 m do piso.	X	
Desnível entre o piso da cabine e o piso externo de, no máximo, 1,5 centímetro.	X	
A distância horizontal entre o piso da cabine e o piso externo de, no máximo, 3,5 cm	X	
TOTAL	91,67%	8,33%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no Quadro 6, o elevador presente no Bloco atende a 91,67% dos requisitos da NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a falta dos corrimãos laterais do elevador.

Segundo instruções da NBR 9050 o elevador deve possuir corrimãos nos painéis laterais e no fundo (ABNT, 2015). O elevador localizado no Bloco, possui corrimão no fundo com



dimensões corretas, porém não apresenta corrimãos laterais, o que dificultaria a segurança da pessoa com deficiência física ao utilizar o elevador.

4.2.6 Esquadrias

O Quadro 7 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referentes às esquadrias do Bloco.

Quadro 7 - Esquadrias do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
As portas devem apresentar largura mínima de 0,80 metros e altura de 2,10 metros.	X	
Portas que permitem sua total abertura.	X	
As maçanetas devem ser do tipo alavanca.	X	
As maçanetas devem ser instaladas a uma altura de 0,80m a 1,10m.	X	
Possuir largura mínima em frente à porta de 1,50 metros.	X	
A altura dos comandos de abertura da janela deve permitir o alcance manual do usuário de cadeira de rodas de 0,60m e 1,20 metros.		X

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Como se pode observar no Quadro 7, as esquadrias do Bloco atendem a 75 % dos requisitos da NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a altura e o peitoril da janela.

Além de os requisitos acima, a norma especifica que as portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca (ABNT, 2015). As portas das salas de aula e laboratórios apresentam maçanetas do tipo alavanca.

A norma complementa que as portas de sanitários e vestiários devem ter, no lado oposto ao lado da abertura da porta, um puxador horizontal (ABNT, 2015). As portas dos sanitários femininos e masculinos do Bloco não apresentam maçanetas do tipo alavanca, e não possuem puxador horizontal em nenhum pavimento, o que dificultaria a abertura das portas das pessoas com deficiência.

4.2.7 Banheiros

O Quadro 8 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referentes aos banheiros do Bloco.



Quadro 8 - Banheiros do Bloco do IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
Banheiro acessível com entrada independente do banheiro coletivo.		X
O piso deve ser antiderrapante.	X	
Dimensão mínima do local destinado ao banheiro acessível de 1,50 m X 1,70 m.	X	
Vão livre da porta de 0,80 metros.	X	
O sentido de abertura da porta deve ser para fora.	X	
Possuir barra horizontal a 0,90 metros do piso acabado.	X	
Distância do vaso sanitário à porta de no mínimo 0,60 metros.	X	
Possuir área de transferência (0,80 m x 1,20 m) lateral, diagonal e perpendicular para a bacia sanitária.	X	
Bacia e acentos sanitários de 0,46 m de altura (com assento) ou		X

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Quadro 8 - Banheiros do Bloco do IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
43 cm a 45 cm, sem o assento.		
Bacia e acentos sanitários não devem ter abertura frontal.		X
Possuir barras de apoio com comprimento mínimo de 80 cm, fixadas na parede de fundo e na lateral da bacia sanitária, distando 0,75 m do piso acabado.	X	
As barras de apoio devem ter distância de 4 cm da parede.		X
A Válvula de descarga deve atender à altura de 1 metro.	X	
Possuir chuveiro acessível.		X
Lavatório fixado a uma altura de 0,78 m a 0,80 m.	X	
Dispositivo de alarme de emergência próximo à bacia sanitária.		X
Possuir barra de apoio junto ao lavatório.	X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Quadro 8 - Banheiros do Bloco do IES.

As torneiras devem ser acionadas por meio de alavancas, sensor eletrônico ou dispositivo equivalente.	X	
Altura de mictórios de 0,60 m a 0,65 m.		X
Possuir barras de apoio no mictório com altura inferior a 0,75 metros.		X
Espelho com altura acima de 0,90 m.	X	
A papeleira embutida deve possuir altura mínima de 0,50 m, e máxima de 0,60 m.		X
Porta objetos, saboneteiras e demais acessórios com altura entre 0,80m e 1,20 m.	X	
TOTAL	60,87%	39,13%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no Quadro 8, os banheiros do Bloco atendem a 60,87 % dos requisitos segundo a NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a falta de entrada ao banheiro acessível separada, bacias sanitárias sem abertura e com altura adequada, colocação das barras de apoio com distância adequada, instalação de chuveiros e dispositivos de emergência e adequar a altura do mictório, as barras de apoio e a papeleira nos banheiros masculinos.



As bacias e assentos sanitários acessíveis não podem ter abertura frontal e devem estar a uma altura entre 0,43 m e 0,45 m do piso acabado, medidas a partir da borda superior sem o assento. Com o assento, essa altura deve ser de no máximo 0,46 m para as bacias de adulto (ABNT, 2015). Os assentos sanitários presentes nos banheiros femininos dos pavimentos do Bloco apresentaram a altura de 0,50 m da borda superior sem o assento e abertura frontal.

4.2.8 Mobiliário das Salas de Aula e Laboratórios

O Quadro 9 apresenta os requisitos da NBR 9050/2015 referentes ao mobiliário das salas de aula e laboratórios do Bloco.



Quadro 9 - Mobiliário das salas e laboratórios do Bloco da IES.

REQUISITOS DA NBR 9050/2015	CONFORME	NÃO CONFORME
Possuir uma mesa acessível para cada duas salas de aula.		X
Mesa acessível com altura inferior livre de 0,73 metros no mínimo.		X
Área para manobras (0,80 m X 1,20 m) próximo à mesa.		X
O tampo da mesa deve ter altura mínima de 0,75 m e máxima de 0,85 m.		X
Altura da lousa de no máximo 0,90 do piso.	X	
Área de aproximação junto ao balcão dos laboratórios de 0,80 m X 1,20 m		X
Altura livre inferior do balcão não deve ser menor que 0,73 m.		X
Profundidade do balcão de 0,30 m no mínimo.	X	
TOTAL	25%	75%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode observar no Quadro 9, os mobiliários das salas e laboratórios do Bloco atendem a 25% dos requisitos segundo a NBR 9050/2015. O que não está em conformidade é a altura da mesa e suas características, áreas de manobras próximo as mesas, altura livre do balcão e a área de aproximação próximo aos balcões.



4.3 SUGESTÃO DE MELHORIAS

O Quadro 10 apresenta propostas de melhorias, após a análise de cada área que compõe a estrutura do Bloco da IES.

Quadro 10 - Sugestão de melhorias.

ÁREAS ANALISADAS	MELHORIAS PROPOSTAS
Acesso ao Bloco	Proteção vertical à circulação para proteção de rotas acessíveis.
Vaga de estacionamento próximo ao Bloco	Aumentar o número de vagas do estacionamento para pessoas com deficiência.
Circulação	Colocação de piso tátil alerta e piso tátil direcional e implantação de um bebedouro acessível.
Escadas	Áreas de resgate próximo a escada para a retirada de cadeirantes em caso de evacuação do bloco.
Elevador	Emprego do corrimão lateral.
Esquadrias	Trocar as maçanetas dos banheiros para do tipo alavanca e adequar à altura das janelas.
Banheiros	Bacias sanitárias de tamanho correto, sinalização adequada do banheiro acessível, implantar um dispositivo de alarme no banheiro acessível e ajustar a papelreira a altura adequada.
Mobiliário das Salas de aula e Laboratórios	Criação de salas acessíveis, ao menos uma por andar e adequação de balcões dos laboratórios.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Para verificar o desempenho de um ambiente construído é necessário realizar vistorias técnicas, levantamentos da localização, medições, questionários, entrevistas, e quando possível, a observação do usuário interagindo ao ambiente (CAMBIAGHI, 2017).

De acordo com Lima e Faria (2015, p. 10), “a observação e a intervenção feitas pelos profissionais da engenharia civil devem ter um olhar humano, crítico e reflexivo sobre as possíveis necessidades dos indivíduos e coletividades, garantindo a melhoria da qualidade de vida de todos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, por meio da avaliação dos projetos e da realização de medições do Bloco da IES, analisada em comparação com norma NRB 9050, que dispõe sobre a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. As sugestões de melhorias e adequações à estrutura física do Bloco foram propostas de acordo com a necessidade de cada ambiente, visando garantir o acesso a deficientes físicos que possam utilizar os ambientes, como aumentar o número de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência, desenvolver salas acessíveis com mobiliário e áreas para manobras em cadeira de rodas adequadas, realizar adequações necessárias nos banheiros femininos e masculinos, entre outras.

Na análise dos 83 itens da NBR 9050, 56 requisitos corresponderam à norma, totalizando um percentual 67,5% e 27 itens não corresponderam, totalizando um percentual de 32,5%. Portanto, conclui-se que o Bloco da IES está caminhando para se tornar cada vez mais acessível a



todas as pessoas que frequentam a Instituição, e atende à maioria dos requisitos especificados em norma. Entretanto, é necessário realizar adequações em praticamente todas as áreas analisadas, principalmente, desenvolvendo salas mais acessíveis para pessoas com deficiência física.

A prática de acessibilidade não está em exigir que pessoas com deficiência se adaptem ao mundo como ele é, mas sim adaptar a sociedade, as construções, as cidades, a educação e tudo que for necessário para fornecer uma vida mais digna a essas pessoas que já passam por muitos obstáculos devido às suas limitações.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050** - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, de 31 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Convenção das pessoas com Deficiência**. 2011. 100p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.



_____. **Decreto nº 3.298**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 5.296**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Decreto-lei nº 163**, aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, de 08 de agosto de 2006. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/538624/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20163%2F2006%2C%20de+8+de+agosto>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.048**, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.098**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.



_____. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

CAMBIAGHI, S. S. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora SENAC, 2017.

CREA - CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. **Acessibilidade**: Cartilha de orientação. Disponível em: <http://www.creasc.org.br/porta1/index.php?cmd=paginas &id=173>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, T. C. F.; FRANCISCO, N. P. F. Acessibilidade: Revisão Bibliográfica. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12, ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8, 2008, São José dos Santos. **Anais** [...]. São José dos Santos, Universidade do Vale do Paraíba, 2008. p. 1-3.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde**: Percepção do estado de saúde e estilos de vida de doenças crônicas. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91110.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.



LIMA, L. L. V; FARIA, R. C. **O papel da Engenharia Civil na melhoria da qualidade de vida por meio da acessibilidade.** Revista Perquirere, Minas Gerais, v. 12, n. 2, p. 234-246, dez. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAAD, Ana Lúcia. **Acessibilidade:** Guia prático para o projeto de adaptações e de novas edificações. São Paulo: Pini, 2011.

SOUZA, L. A.; THOMÉ, A. V. Análise das Condições de Acessibilidade no Ambiente Urbano da Área Central de Blumenau. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 7, 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: NUTAU/USP, 2008. p. 1-11.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.



INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E ACESSIBILIDADE: desafios frente a complexidade social

ARRABAL, Alejandro Knaesel;
CARDOSO, Amilton Fernando;
ARALDI, Greice.

11

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio lança o debate a respeito da inovação tecnológica como vetor de promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O estudo tem como pressupostos normativos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto Federal nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, em que pese o assunto encontre disposições conexas em outras normas nacionais.

Desenvolvido com base no método de revisão bibliográfica, o trabalho foi estruturado em dois momentos. O primeiro trata da relação entre a Humanidade e a Inovação Tecnológica. Explora referenciais filosóficos a respeito da condição humana e apresenta um esboço histórico da primeira até a quarta revolução industrial, destacando



alguns dos impactos tecnológicos que caracterizam esses quatro momentos. Traz, inclusive, componentes teóricos que norteiam o conceito de inovação tecnológica sob o enfoque econômico.

A segunda parte trata dos conceitos de “acessibilidade” e “barreira”, bem como debate sobre quais aspectos essas categorias podem se integrar à inovação tecnológica, em um contexto social complexo.

2 HUMANIDADE E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

A percepção atual da humanidade a respeito de si mesma está profundamente atrelada à inovação tecnológica. Da criação da linguagem à multiplicidade de artefatos industriais, o que se observa é o protagonismo humano para ‘engendrar meios para a concretização de suas necessidades e aspirações’. Nesse contexto, valores e sentimentos nutrem o agir e, conseqüentemente, conformam a realidade social.

A conquista de estabilidades e o controle sobre a existência é um dos aspectos marcantes da biografia humana. Contudo, não há estabilidades no mundo, elas são arquitetadas em resposta ao medo da indeterminação (MOSÉ, 2014). Todo artefato tecnológico é fruto deste primado, até o mais inovador. A linguagem corresponde a uma tecnologia de “ordenação do múltiplo, um processo de simplificação para efeito de comunicação e acordo, mas que repousa sempre sobre o caos, sobre o excesso; há sempre um caos de sentido ao redor de tudo que é dito” (MOSÉ, 2014, p. 128).

Em parte, o homem é produto daquilo que produz. Portanto, a ordem concebida por ele é o que constitui sua própria identidade, sempre inconclusa frente ao caos do



mundo. Sua existência não é determinada integralmente, nem a partir das condições dadas pela natureza, nem por si mesmo. Os instrumentos idealizados e produzidos por ele compõem um quadro que retrata mudanças engendradas por múltiplas tensões, de modo que o desenvolvimento humano não se constitui simplesmente a partir de um plano linear e cumulativo, como facilmente se supõe. Boff (2017, p. 54) destaca que “o caos nunca é absoluto e a ordem, jamais estável. Tudo está em processo permanente e aberto, em busca de um equilíbrio dinâmico.”

A despeito da produção de novas tecnologias ser, em parte, a justaposição evolutiva de conhecimentos e instrumentos, há em toda mudança uma dinâmica circular que coloca sob tensão a permanência e a transitoriedade, a estabilidade e a instabilidade.

Toda novidade pressupõe diferença. Assim, o novo só o é em razão de atributos distintivos. O novo diferencia e, por vezes, principia existencialmente. Em maior ou menor grau, rompe com o consolidado. Implica na transformação de um determinado estado de coisas, agindo como indutor de rupturas. Mesmo que o imaginário otimista o considere um horizonte de aprimoramentos, paradoxalmente o novo remete a ideia de ausência de maturidade e, portanto, projeta incertezas sobre quantidades e consequências. (ARRABAL, 2017, p. 203).

Contudo, a historicidade das transformações dos meios de produção modernos (industriais) é descrita de modo linear em quatro momentos, ou, quatro revoluções. A primeira situa-se na Inglaterra do final do século XVIII. O



processo de produção é radicalmente transformado a partir da substituição da força braçal humana pela força motriz das máquinas hidráulicas, eólicas e, principalmente, as movidas a vapor. Nesse sentido, a fábrica ocupa o lugar da manufatura e consolida a distinção entre a classe burguesa detentora dos meios de produção, e os trabalhadores, servis ao contexto industrial instituído. Esse cenário promoveu o acúmulo do capital burguês e o êxodo rural da classe proletária para os centros urbanos (HOBBSAWAM, 2010).

O estado inglês adotou políticas para aumentar o domínio do mercado internacional e ampliou movimentos de expulsão de camponeses em direção as cidades, aumentando a disponibilidade da força de trabalho e o uso das terras para demanda do novo modelo econômico. Logo, o artesanato se rendeu aos instrumentos de produção massiva. Grande massa do proletariado urbano vivenciou epidemias, insalubridade e fome.

Frente a exploração da classe trabalhadora e da opressão capitalista, surgiram movimentos em prol do direito de organização dos trabalhadores e do voto universal, entre outras garantias que representam a gênese dos direitos sociais modernos.

A segunda revolução industrial tem início no século XIX. Nesse período “o centro de gravidade do desenvolvimento tecnológico muda para os Estados Unidos e a Alemanha.” (ARRABAL, 2017, p. 207). O petróleo e a eletricidade se tornam as principais matrizes energéticas, superando o modelo baseado em valor carbonífero e oportunizando mudanças estruturais na indústria e na vida urbana. Diversas inovações tecnológicas foram obtidas a partir destas matrizes: automóveis a combustão, luz elétrica, artefatos eletrônicos diversos, incluindo aqueles voltados à



telecomunicação, entre outros.

É possível afirmar que “o salto da energia a vapor para a elétrica foi acompanhado de enormes avanços. Este período catapultou a tecnologia para um ‘nível totalmente novo’ com a produção de inúmeras e gigantescas máquinas eletromecânicas” (ARRABAL, 2017, p. 207).

Destacam-se também a emergência da indústria química com o desenvolvimento de fármacos e a expansão do transporte ferroviário transcontinental. Os Estados Unidos e Alemanha se tornam potências industriais, aliadas à França e ao Reino Unido. A velocidade, expansão e capilaridade obtidas na circulação de bens, o aprimoramento técnico e a redução de custos dos processos industriais são aspectos de destaque do período.

A terceira revolução industrial é impulsionada durante a Segunda Guerra Mundial, com notáveis desdobramentos no campo tecnológico e aceleradas descobertas científicas. O marco desse período é consolidação da tecnologia computacional, da microeletrônica, da informática e das telecomunicações.

A tecnologia da informação é, para esta revolução, o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo a energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial. (CASTELLS, 1999, p. 50)

A presença de novas tecnologias tornou a sociedade ainda mais complexa e globalizada. A terceira revolução



industrial expandiu o acesso às informações por meio da rede mundial de computadores, transformou as relações internacionais e reduziu as distâncias. Por sua vez, o desenvolvimento exponencial da tecnologia de informação, da biotecnologia e da nanotecnologia são fatores que estabelecem as condições para a emergência de uma quarta revolução, ainda em curso.

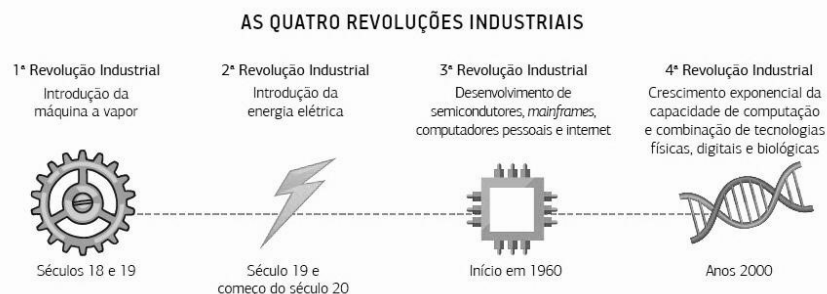
Diferente dos estágios anteriores que denotavam um cariz densamente centralizador em relação aos processos e meios de produção, a pluralidade do conhecimento e recursos disponíveis atualmente orientam para uma perspectiva difusa e descentrada. Segundo Schwab (2016), a quarta revolução industrial se caracteriza, entre outros aspectos, pela velocidade, amplitude/profundidade e impacto sistêmico.

Velocidade: ao contrário das revoluções anteriores, esta evolui em um ritmo exponencial e não linear. Este é o resultado do mundo multifacetado e profundamente interconectado em que vivemos; além disso, as novas tecnologias geram outras mais novas e cada vez mais qualificadas. Amplitude e profundidade: ela tem a revolução digital como base e combina várias tecnologias, levando a mudanças de paradigma sem precedentes da economia, dos negócios, da sociedade e dos indivíduos. A revolução não está modificando o “o que” e “como” fazemos as coisas, mas também “quem” somos. Impacto sistêmico: ela envolve a transformação de sistemas inteiros entre países e dentro deles, em empresas, indústrias e em toda sociedade. (SCHWAB, 2016, p. 13).



Das tecnologias que integram este momento, destacam-se: a capacidade de análise e processamento de enormes volumes de informação gerados e disponibilizados na internet (Big Data); o desenvolvimento de robôs e equipamentos dotados de algoritmos computacionais “inteligentes”, os quais possibilitam a resolução de problemas de alta complexidade e interagem com humanos em linguagem natural; a produção e reprodução de artefatos a partir de impressoras 3D; o incremento de técnicas e recursos que simulam e expandem a experiência sensorial da realidade física; o controle e a instrumentalização de elementos físicos e biológicos em escala nano. O caráter combinatório de distintas tecnologias, recursos e instrumentos provenientes de diversos campos da ciência e da técnica é uma das características de destaque da quarta revolução industrial.

Figura 2 - As Quatro Revoluções Industriais



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Do ponto de vista da ciência econômica, a Inovação é uma categoria cuja análise obteve prestígio principalmente com o aporte teórico de Schumpeter (1997). Suas considerações a respeito do desenvolvimento econômico levam em conta o aperfeiçoamento dos fatores produtivos. Ele qualifica o processo de produção, como a “combinação de



forças produtivas” cujos elementos constitutivos “abrange coisas parcialmente materiais, parcialmente imateriais” (SCHMPETER, 1997, p. 33). O economista afirma que:

Produzir significa combinar materiais e forças que estão ao nosso alcance. Produzir outras coisas, ou as mesmas coisas com método diferente, significa combinar diferentemente esses materiais e forças. Na medida em que as “novas combinações” podem, com o tempo, originar-se das antigas por ajuste contínuo mediante pequenas etapas, há certamente mudança, possivelmente há crescimento, mas não um fenômeno novo nem um desenvolvimento em nosso sentido. Na medida em que não for este o caso, e em que as novas combinações aparecerem descontinuamente, então surge o fenômeno que caracteriza o desenvolvimento. [...] O desenvolvimento, no sentido que lhe damos, é definido então pela realização de novas combinações. Esse conceito engloba os cinco casos seguintes: 1) Introdução de um novo bem — ou seja, um bem com que os consumidores ainda não estiverem familiarizados [...]. 2) Introdução de um novo método de produção, ou seja, um método que ainda não tenha sido testado pela experiência no ramo próprio da indústria de transformação [...]. 3) Abertura de um novo mercado, ou seja, de um mercado em que o ramo particular da indústria de transformação do país em questão não tenha ainda entrado [...]. 4) Conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semimanufaturados, mais uma vez independentemente do fato de



que essa fonte já existia ou teve que ser criada.
5) Estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria, como a criação de uma posição de monopólio [...]. (SCHMPETER, 1997, p. 76).

Nesse sentido, a combinação singular de materiais e forças (novidade), promotora de descontinuidades compreende, para Schumpeter (1997), o aspecto fundamental para o desenvolvimento econômico.

3 INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E ACESSIBILIDADE

Um dos grandes desafios da humanidade contemporânea é acolher e lidar com as diferenças. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), bem como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) consagram a liberdade e igualdade como fatores determinantes para a promoção de uma sociedade justa e solidária. Cada membro da grande “família” humana é (ou deve ser) reconhecido como igual em dignidade e em direitos.

Ocorre que tanto no plano físico quanto cultural as diferenças são evidentes. Trata-se de uma contradição de ordem constitutiva. O todo, ou seja, o gênero humano, é plasmado a partir da gama infindável de sujeitos singulares. A totalidade não se consagra a partir da soma dos idênticos como facilmente se supõe. Nesse sentido, observa Morin (2011, p. 12) que “[...] o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade”.



Aliás, a história revela o repúdio a movimentos ideológicos e regimes políticos voltados a promover sociedades absolutamente hegemônicas. Arendt (2007, p. 16) observa que “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.” Nesse sentido, “o tesouro da humanidade é a sua diversidade, esta não só é compatível com a unidade fundamental, mas produzida pelas possibilidades do ser humano.” (MORIN, 2000, p. 19).

A vida em sociedade pressupõe a constituição de identidades, na mesma medida em que as identidades pressupõem o convívio social. Cada indivíduo reconhece a si mesmo a partir do meio em que está inserido e para o qual participa como agente transformador, em busca de suas necessidades e aspirações. Identidade e diferença, portanto, são fatores determinantes para a consolidação da autonomia e da convivência. Neste contexto, Ferry (2010, pp. 41-42) alerta:

Não confundamos o ideal de autonomia com a afirmação metafísica absurda da autossuficiência do eu absoluto. Estaríamos, simplesmente, em pista falsa. Presença para si e domínio de si, compreendidos como princípios antiautoritários, não significam que toda ligação com relação a uma exterioridade esteja anulada ou seja contestada.

Para cada um, a realização plena e digna da vida pressupõe o convívio em uma sociedade em que as diferenças sejam admitidas e valorizadas. Acessibilidade, por consequência, demanda ambientes favoráveis a inclusão,



desprovidos de barreiras físicas e culturais. Araujo (2004, p. 410) destaca que a Constituição Federal:

[...] adotou a inclusão como regra geral. O Art. 3º em seu inciso primeiro, menciona que está entre os seus objetivos fundamentais “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e, no inc. III, do mesmo artigo “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais” e, por fim, no último inciso, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, define acessibilidade como a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000).

Por sua vez, o Decreto Federal nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 8º, inciso I define acessibilidade como a:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das



edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Lei e o seu respectivo Decreto regulamentador definem de modo praticamente idêntico a acessibilidade. Procura-se, portanto, garantir a toda pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, o uso autônomo e seguro das estruturas e equipamentos físicos que compõem a vida urbana, bem como aqueles que oportunizam acesso à informação e comunicação em meio digital.

Observa-se que, ao deslocar o problema dos limites de sociabilidade para o “ambiente”, a deficiência passa a ser uma questão de segunda ordem, um atributo que diferencia, mas não exclui. Esta é uma abordagem fundamental para a construção de uma sociedade plural, apta a lidar com os desafios contemporâneos.

O que define a incapacidade de um sujeito depende das barreiras que o meio revela para ele, e não da deficiência que ele aporta. Assim, é na relação com o meio, ou melhor, na mediação que se pode reconhecer as condições para o acesso ou seus limites. É preciso insistir que a incapacidade não corresponde a um fator “objetivo”, determinado exclusivamente pela materialidade do mundo. A respeito Morin (2005, p. 223) observa:

O mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo. A visão chamada de objetiva, que exclui o observador-



conceptor do objeto observado-concebido, é metafísica no sentido mais abstrato do termo. O conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo.

Por sua indeterminação existencial, todo o ser humano é portador de potencialidades para a realização de uma vida digna, em permanente diálogo como o ambiente que ele integra. É nesse sentido, que a igualdade entre os homens pode ser reconhecida. Tanto as condições ideais de convívio quanto as barreiras são o resultado da interação sujeito-mundo/mundo-sujeito.

Para a Lei nº 10.098/2000 considera-se “barreira” quaisquer fatores físicos ou de ordem cultural que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, restringindo o pleno exercício de direitos e garantias fundamentais, como a liberdade de circulação, expressão, comunicação ou informação.

A referida norma classifica as barreiras em: “urbanísticas”, presentes em vias ou espaços públicos e privados abertos ao público; “arquitetônicas”, constantes em edifícios públicos e privados; “nos transportes; nas comunicações e na informação”, entendidas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2000, p. 1).

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas aponta para um notável incremento da acessibilidade, suprimindo ou reduzindo barreiras. No campo das deficiências visuais, a popularização dos computadores e dispositivos móveis (tablets, smartphones entre outros), aliada à crescente



capacidade de processamento computacional, oportunizou o acesso à informação e comunicação por meio de softwares de “leitura de tela” e de texto, assim como ofereceu condições para a produção de textos por vocalização. Contudo, Lima, Leal e Gandra (2018) advertem que o desenvolvimento dessas aplicações deve considerar atentamente os critérios de usabilidade e acessibilidade, para que não haja erros graves que provoquem danos físicos e/ou psicológicos aos usuários.

A mediação tecnológica oferece recursos de interação comunicativa que podem beneficiar pessoas com deficiências e limitações neurológicas e cognitivas. Técnicas, instrumentos e softwares voltados à Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA contribuem nesse sentido (ASSISTIVE, 2017).

Tecnologias assistivas buscam promover a independência, ampliando as possibilidades de interação social. Diversos recursos compõem o quadro geral desse cenário. No campo das impressoras 3D, encontra-se a confecção de próteses biomecânicas. O Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de São Paulo conta com o projeto de extensão universitária voltado à distribuição de próteses infantis obtidas por meio dessa tecnologia. Kunkel (2016) afirma que houve um incremento no acesso a modelos abertos de impressoras 3D de baixo custo e softwares livres de modelagem, o que facilitou a implementação e o fornecimento desses artefatos protéticos.

Por sua vez, avanços obtidos inclusive no campo das nanotecnologias podem oferecer mudanças sensíveis à vida das pessoas com necessidades especiais.

A oportunidade vivenciada com as nanotecnologias



é a transformação de estruturas, conceitos, técnicas, paradigmas, de modo a uma mudança de patamar de conhecimento e condições de vida, de existência, [...] o que necessariamente nos leva para retomada de uma ética dos direitos humanos como suporte filosófico e limites a nortear eventuais riscos não conhecidos no desenvolvimento científico. (ENGELMANN; ARRABAL; FERRARESI, 2017, p. 190).

Toda tecnologia (em aplicação), ainda que projetada para oferecer condições à realização de valores positivos, pode revelar efeitos antagônicos produzindo novos obstáculos e dificuldades. Além desse aspecto, em uma sociedade de mercado, inovações de cariz inclusivos se defrontam com os limites impostos pela racionalidade econômica. Trata-se de um panorama complexo em meio ao qual os valores da solidariedade e da redução das desigualdades defrontam-se com o valor da competitividade e do livre acúmulo de capital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acessibilidade e inclusão representam aspirações cuja superação das respectivas barreiras encontra resposta fundamentalmente na solidariedade humana, a despeito do que as inovações tecnológicas possam oferecer. Harari (2016) adverte que:

[...] a felicidade depende mais de expectativas do que de condições objetivas. Não ficamos satisfeitos com uma existência pacífica e próspera. Em vez



disso, nosso comportamento resulta de a realidade corresponder a nossas expectativas. A má notícia é que, à medida que as condições melhoram, nossas expectativas inflam. Melhoras dramáticas nas condições, como as que a humanidade vem experimentando em décadas recentes, as traduzem em expectativas maiores e não em mais contentamento. Se não fizermos alguma coisa quanto a isso, ficaremos insatisfeitos também com nossas conquistas futuras. (HARARI, 2016, pp. 43-44).

Investir todas as esperanças na inovação tecnológica é reconhecer que a solução para a qualidade de vida pertence a um domínio de saberes especializados, inalcançável para a maioria das pessoas. Esta leitura fortalece a impessoalidade e a responsabilidade de cariz estritamente financeiro, securitário e especulativo. Para Morin (2003), a carência de uma percepção global leva ao enfraquecimento da solidariedade, na medida em que os elos orgânicos do indivíduo com o seu meio (sua comunidade) são desfeitos.

A dependência caracteriza todos os seres do universo na medida em que estão todos envolvidos numa teia de inter-retrorrelações. Esta interdependência orienta a todos em direção à solidariedade, pois “[...] sendo dependentes, ajudamo-nos uns aos outros na construção coletiva da vida. Ao invés de culpar os outros por nosso desamparo ou de nos omitir de batalhar contra ele, assumimos uma atitude positiva de empenho e de luta.” (BOFF, 2017, p. 77).

Diante da complexidade social, é preciso fortalecer a solidariedade, compreendendo que, ao transformar o meio em que vive, o homem transforma a si mesmo. Uma sociedade



atomizada, na qual o sujeito autônomo não é percebido em sua interdependência com o meio, produz indivíduos inaptos a supressão de barreiras físicas e culturais.

Portanto, é necessário que o desenvolvimento e a aplicação de potenciais soluções tecnológicas seja marcada de modo indelével por um senso ético de responsabilidade e solidariedade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. A. D. A proteção constitucional da pessoa portadora de deficiência e os obstáculos para efetivação da inclusão social. *In*: SCAFF, F. F. (Org.). **Constitucionalizando direitos: 15 anos de Constituição brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 407-442.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARRABAL, A. K. **Propriedade intelectual, inovação e complexidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

ASSISTIVE. **Comunicação aumentativa e alternativa**. 2017. Disponível em: <http://assistive.cin.ufpe.br/t>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 5.296**, regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Lei nº 10.098**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

ENGELMANN, W.; ARRABAL, A. K.; FERRARESI, C. S., as pessoas com necessidades especiais e as nanotecnologias: entre riscos, possibilidades e novos contornos para os direitos humanos. **Revista Jurídica UNICURITIBA**, Curitiba, v. 4, n. 49, p. 179-206, 2017. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2291>. Acesso em: 20 dez. 2018



FERRY, L. **O homem-Deus ou o sentido da vida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

HARARI, Y. N. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KUNKEL, M. E. **Mao3D**: programa social e colaborativo da Unifesp, 2016. Disponível em: <https://mao3d.wordpress.com/2016/07/27/mao3d-programa-social-e-colaborativo-da-unifesp/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LIMA, A. C. O.; LEAL, E. O. L.; GANDRA, S. R. **Usabilidade e acessibilidade na concepção de novos sistemas inclusivos**. Curitiba: Appris, 2018.

MAGALHÃES, R.; VENDRAMINI, A. **Os impactos da quarta revolução industrial**. GV-executivo, v. 17, n. 1, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://rae.fgv.br/gv-executivo/vol17-num1-2018/impactos-quarta-revolucao-industrial>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes martins; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000, p. 19-42.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.



MOSÉ, V. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.



ORGANIZADORA

TAMILY ROEDEL



Foto: Larissa da
Cunha de Jesus

Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas; Especialista em Educação Ambiental; Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental. E-mail: bio4tami@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

ADONIS MARCOS LISBOA

Bacharel e Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar; Psicomotricista relacional; Mestre em Ciências do Movimento Humano. E-mail: adonislisboa1969psico@gmail.com

ALEJANDRO KNAESEL ARRABAL

Bacharel em Direito; Especialista em Direito Administrativo; Mestre em Ciências Jurídicas; Doutor em Direito Público. E-mail: profarrabal@gmail.com

AMILTON FERNANDO CARDOSO

Bacharel em Ciências Contábeis; Especialista em Organização Sistemas e Métodos – OSM; Mestre em Ciências Contábeis; Doutor em Engenharia e Aeronáutica Mecânica. E-mail: amilthon@terra.com.br



ANA PAULA DE SOUZA

Acadêmica do curso de Educação Física. E-mail: anapauladesouzaedf@gmail.com

ANA SELMA MOREIRA

Bacharel em Direito; Especialista em Perícia Criminal e Biologia Forense e em Direito Processual Civil; Mestre em Ciência Jurídica. E-mail: anaselmamoreira@gmail.com

ARINA BLUM

Bacharel em Desenho Industrial, Especialista em Design Gráfico, Mestre em Design Estratégico, Doutora em Gestão de Design. E-mail: arinablum@gmail.com

CAMILA DA CUNHA NUNES

Licenciada e Bacharel em Educação Física, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Docência no Ensino Superior, Mestre em Educação e em Desenvolvimento Regional, Doutora em Desenvolvimento Regional. E-mail: camila.nunes@unifebe.edu.br

DAÍRA ANDRÉA DE JESUS

Bacharel em Direito, Especialista em Direito Aduaneiro e Comércio Exterior, e em Formação para o Magistério Superior. E-mail: wsdaira@netuno.com.br

ELIZ MARINE WIGGERS

Psicóloga, Especialista em Mediação Social e Mestre em Psicologia. E-mail: eliz.wiggers@unifebe.edu.br



GRAZIELA BOASZCZYK DALCASTAGNER

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação, Mestranda em Educação. E-mail: grazidalcastagner@gmail.com

GREICE ARALDI

Estagiária de Administração. E-mail: greicearaldi@hotmail.com

JANINE REGINA BARON

Bacharel em Engenharia Civil. E-mail: jani-br@hotmail.com

JOSELY CRISTIANE ROSA TREVISOL

Bacharel em Ciência Política; Especialista em Marketing Empresarial; em Recursos Humanos; em Psicologia e Psicopedagogia; Doutoranda em Desenvolvimento Regional. E-mail: jo.rosa@unifebe.edu.br

MANOELE FERREIRA ROMERO

Acadêmica do curso de Educação Física. E-mail: manuufromero@unifebe.edu.br

NARA ALINE DE SOUZA

Acadêmica do curso de Tecnologia em Gestão Comercial. E-mail: naraaline@unifebe.edu.br

RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO

Licenciada em Letras, Especialista em Redação, em Educação Inclusiva, em Psicopedagogia, LIBRAS e Educação Especial, e Tecnologias na Aprendizagem. Mestra em Linguística com pesquisa de Língua Brasileira de Sinais. E-mail: rqpedroso@hotmail.com



SCHIRLENI RISTOW

Bacharel em Direito, Mestre em Ciência Jurídica.

E-mail:schirleni@hotmail.com



Editora UNIFEBE

Fundação Educacional de Brusque

Centro Universitário de Brusque

Endereço: Rua Dorval Luz, 123

Bairro Santa Terezinha - Brusque - SC

CEP: 88352-400

Caixa Postal: 1501

Telefone: (47) 3211-7207

Site: www.unifebe.edu.br

E-mail: editora@unifebe.edu.br



Deficiência, Inclusão e Acessibilidade

Inclusão é uma temática relativamente nova no Brasil e no mundo, especialmente no campo da educação, uma vez que foi há aproximadamente 25 anos, em junho de 1994, que a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais foi aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em Salamanca, na Espanha. Essa discussão acabou ultrapassando o muro das Universidades e passou a ser assunto também da área empresarial, da classe política, das instituições religiosas, da medicina, da sociedade civil organizada, das famílias, dos poderes executivo, legislativo e judiciário, enfim, de todos os segmentos da sociedade. Propõe-se que as contribuições traduzidas nesta obra, composta por 11 capítulos, escritos por docentes e acadêmicos da UNIFEBE, levem à reflexão e ao entendimento dos leitores sobre a inclusão, a acessibilidade, as deficiências e as pessoas com deficiência na cidade de Brusque - SC, nas instituições de ensino, nos diversos locais de trabalhos, nos lares de toda a comunidade e nas relações pessoais.